

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Rute Carvalho Alves

Relatório Final. Entrelaçados – estreitar laços entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – práticas de uma aprendizagem

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutor Bartolomeu Paiva

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 23 de Julho de 2015

Classificação: dezoito (18) valores

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

Ao longo desta caminhada, árdua e intensa, de vivências e experiências enriquecedoras que por vezes me pareceu quase interminável, mas que despoletou o melhor de mim, cruzei-me com diversas pessoas que cada qual à sua maneira deixou um pouco de si e levou um pouco de mim. A todas elas agradeço por tornarem este percurso entusiasmante e inesquecível.

Agradeço ainda, de todo o coração, àquelas pessoas inigualáveis e insubstituíveis que marcaram vincadamente o meu trajeto académico:

À minha inestimável mãe, por todo o esforço, compreensão, carinho, união e apoio incondicional. Todas as palavras seriam poucas para expressar a gratidão que sinto.

À minha avó, porque sem ela nada teria sido possível. Para além do apoio e motivação constantes, me ajudou nas horas de maior aperto.

Ao André, companheiro de todas as horas, por todo o apoio, ajuda e compreensão. Pelas horas de exaustão e por me fazer acreditar, mesmo quando julgava já não ser capaz, nas minhas competências e qualidades. Sobretudo por ser o maior admirador do meu trabalho.

Aos meus irmãos, padrinho e restante família, que mesmo sem saberem, me ajudaram a alcançar os meus objetivos, encorajando-me a procurar sempre a excelência e motivando-me nos momentos de maior fragilidade.

Às minhas colegas de aventuras, Marina Marta e Diana Fernandes, por toda a partilha, companheirismo, cumplicidade e trabalho árduo. Pela paciência e habilidade de suportar o meu “mau feitio” e sobretudo pelas aprendizagens para a vida.

À amiga para a vida, Vânia Castro, que apesar dos obstáculos e contradições esteve sempre presente com palavras amigas e conselhos sábios. Obrigada por me relembrares do que sou capaz, ficará para sempre um pedaço teu no meu coração.

À Professora Dr.^a Ana Coelho e ao Mestre Philippe Loff, por todo o apoio, ensinamentos, partilha e dedicação. Por se mostrarem sempre disponíveis e incansáveis no suporte a este relatório e à minha prática educativa.

Às professoras Dr.^a Manuela Ribeiro, Vera do Vale e Joana Chélinho, por todos os momentos de partilha; foi através das suas experiências que aprendi tudo o que sei e me apaixonei mais um bocadinho pela educação, obrigada por serem incansáveis. Aos restantes professores da ESEC, da Escola Secundária do Fundão e do Agrupamento Gardunha e Xisto que me acompanharam durante todo o meu trajeto académico e me ajudaram a concretizar todos os meus objetivos enquanto estudante.

À educadora Isabel e ao professor Paulo, pelo acolhimento, companheirismo e apoio incondicional. Por nunca duvidarem das minhas capacidades e me possibilitarem experienciar todas aquelas vivências inesquecíveis.

Às crianças, as protagonistas desta aventura, pelo carinho e entusiasmo que me acolheram, pela paciência, motivação e empenho.

O meu mais profundo e sincero,

Bem-Haja

Entrelaçados – estreitar laços entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – práticas de uma aprendiz

Resumo: No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico redigi o presente Relatório Final com objetivo de sintetizar de forma crítico-reflexiva, o meu itinerário formativo, nomeadamente a prática supervisionada nas duas valências.

Estruturalmente, o documento fragmenta-se em duas partes principais. Na parte I, contextualizei e caracterizei os contextos educativos e as práticas que concretizei nos mesmos. Na segunda parte, salientei as vivências que considero fulcrais neste percurso, através da redação de seis experiências-chave, envoltas na linha orientadora deste itinerário, a procura de uma convergência educativa entre a EPE e o 1.º CEB. Espelhadas neste documento, encontram-se vivências entrelaçadas pelas duas valências que se relacionam com a escuta ativa da criança, a utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto e das artes como potenciadoras de aprendizagens significativas, a inclusão e a relação entre família e JI/Escola como potenciadores do desenvolvimento e sucesso educativo das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Finalmente, e com maior relevância, percorro as recomendações e orientações nacionais numa busca incessante de um estreitamento de laços entre a EPE e o 1.ºCEB, na tentativa de constatar que é possível concretizá-lo sem que nenhum dos contextos perca as suas especificidades.

O presente documento engloba ainda, a descrição, justificação e avaliação da minha prática pedagógica, durante os dois estágios realizados. Sendo esta uma prática entrelaçada, que em todas as ocasiões, aproveitou as características fortes de cada valência num processo de crescimento reflexivo, contínuo e gradual.

Palavras-chave: Prática Reflexiva; Metodologia de Trabalho de Projeto; Escuta Ativa das crianças; Convergência Educativa; Inclusão;

Interlaced – to strengthen ties between Pre-School Education and Primary School – an apprentice’s practice

Abstract: The main objective of this Final Report is to synthesize, in a reflective and critical way, my formation path, including the supervised practice in both valances.

Structurally, the document is divided into two main parts. In part I, I contextualized and characterized the educational contexts and practices that I performed. In part II, I pointed out the experiences that I considered essential in this route through the drafting of six key-experiments, involved in the guideline of this itinerary, the demand for an educational convergence between the Preschool and Primary School. This document reflects interlaced experiences by the two valences, related to the children’s active listening, the Project Work Methodology and the Arts to supply significant learnings, the inclusion and the relationship between family and Kindergarten/School to provide the educational development and success of children with Special Needs. Finally, and most important, I pursuit the national recommendations and guidelines, in a ceaseless search of closer ties between the PSE and Primary School, attempting to materialize it, without the lost of each context specificnesses.

This document, also includes, my teaching practice description, justification and evaluation, during the two periods of supervised practice. As this is an interlaced practice, that always took advantage of each valence strong features, on a reflective, continuous and gradual growth process.

Keywords: Reflective Practice; Project Work Methodology; Children’s Active Listening; Educational Convergence; Inclusion.

Índice geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo.....	7
CAPÍTULO 1 – A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – evoluções e dualidades	9
1.1 - Educação em Portugal – traços de um caminho percorrido	11
CAPÍTULO 2 – Contextos e Itinerário Formativo.....	17
SECÇÃO A – Educação Pré-Escolar.....	19
2.1 - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	21
2.1.1. Instituição	21
2.1.2. Clima de Grupo	22
2.2 -ITINERÁRIO FORMATIVO.....	27
2.2.1. Percurso da Estagiária	27
A. Fase preparatória.....	27
B. Fase de Observação.....	27
C. Fase de Integração.....	28
D. Fase de Implementação.....	29
E. Fase Retrospectiva	31
SECÇÃO B – 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
2.3 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	35
2.3.1. Caracterização Geral do Agrupamento	35
2.3.2. Caracterização Geral da Escola	35
2.3.3. Caracterização da Turma.....	36
2.4 - ITINERÁRIO FORMATIVO.....	43
2.4.1. Percurso da Estagiária	43
A. Fase preparatória.....	43
B. Fase de Observação.....	43
C. Fase de Intervenção.....	44
D. Fase Retrospectiva.....	48
PARTE II – Experiências-Chave	49

SECÇÃO A – Experiências-Chave em Educação Pré-Escolar	51
1 - Experiência-Chave: Abordagem de Mosaico – “Prática Investigativa”	53
1.1- Revisão da Literatura	53
1.1.1. Pressupostos teóricos	53
1.1.2. Autores de Referência/Origem	55
1.2. Metodologia	56
1.2.1. Objetivos	56
1.2.2. Contexto da investigação e participantes	56
1.2.3. Instrumentos	56
1.2.4. Procedimentos	57
1.3. Resultados	60
1.4. Discussão	63
1.5. Conclusões	64
SECÇÃO B – Experiências-chave 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
2 - Experiência-Chave: Inclusão - traços de um caminho a percorrer	69
2.1. Inclusão	69
2.2. Educação Inclusiva	70
2.3. Educação Inclusiva em Portugal	73
2.4. Caso Prático	75
2.5. Considerações Finais	76
3 - Experiência-Chave: Educação pela arte e arte na educação	78
3.1. Revisão Teórica	78
3.2. Caso Prático: Implementação do Projeto “Artistas Fora de Portas”	81
3.3. Considerações Finais	82
SECÇÃO C – Experiências-chave comuns (EPE e 1.º CEB)	83
4 - Experiência-Chave: Metodologia de Trabalho de Projeto – Os projetos “De onde vem a pena?” e “Artistas Fora de Portas”	85
4.1. Antecedentes	85
4.2. Projeto “De onde vem a pena?”	87
A) Contexto do Projeto	87
B) Fases do Projeto	88

C) Reflexão em torno do projeto.....	91
4.3. Projeto “Artistas Fora de Portas”	93
A) Contexto do Projeto	93
B) Fases do Projeto	94
C) Reflexão em torno do projeto.....	96
4.4. Considerações Finais.....	97
5 - Experiência-Chave: A relação Família-JI/Escola, o caso particular das famílias com crianças com NEE	99
5.1. Abordagem Sistêmica e Ecológica do Ambiente Educativo	99
5.2. Relação Escola-Família.....	100
5.2.1. Vantagens e obstáculos	101
5.2.2. O caso dos Jardins de Infância	102
5.2.3. A relação Família-JI/Escola na legislação portuguesa	103
5.3. O caso particular das crianças com NEE	104
5.3.1. As Necessidades Educativas Especiais na legislação portuguesa ...	104
5.3.2. Relação Família/JI-Escola	104
5.3.3. Relação JI/Família – Caso Prático.....	105
5.3.4. Relação Escola/Família – Caso Prático	106
5.4. Considerações Finais.....	106
6 - Experiência-Chave: Estreitando laços entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	108
6.1. Revisão da Literatura	108
6.2. Análise Prática	110
6.3. Considerações Finais.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICES.....	137
APÊNDICE 1: Planta da sala de atividades (Educação Pré-Escolar)	139
APÊNDICE 2: Rotinas do Grupo.....	141
APÊNDICE 3: Entrevista à Educadora Cooperante.....	142
APÊNDICE 4: Diagnóstico de Competências	148

APÊNDICE 5: Grelha de Observação de Comportamento	149
APÊNDICE 6: Documentos relativos à Atividade Pontual n.º 1	153
APÊNDICE 7: Documentos relativos à Atividade Pontual n.º 2	158
APÊNDICE 8: Planta da sala de aula (1.º Ciclo do Ensino Básico)	160
APÊNDICE 9: Conteúdos escolhidos pelas estagiárias para abordar ao longo do estágio	161
APÊNDICE 10: Exemplos de planificações de atividades implementadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	163
APÊNDICE 11: Documentos relativos à Atividade n.º 1 da Abordagem de Mosaico	176
APÊNDICE 12: Documentos relativos à atividade n.º 2 da Abordagem de Mosaico	179
APÊNDICE 13: Documentos relativos à atividade n.º 3 da Abordagem de Mosaico	180
APÊNDICE 14: Documentos Relativos à Atividade n.º 4 da Abordagem de Mosaico	186
APÊNDICE 15: Documentos relativos à atividade n.º 5 da Abordagem de Mosaico	194
APÊNDICE 16: Documentos relativos à atividade n.º 6 da Abordagem de Mosaico	195
APÊNDICE 17: Entrevista à educadora.....	197
APÊNDICE 18: Conversa com as crianças.....	198
APÊNDICE 19: Questionário aos pais.....	199
APÊNDICE 20: Documentos relativos à atividade n.º 7 da Abordagem de Mosaico	203
APÊNDICE 21: Análise dos circuitos.....	205
APÊNDICE 22: “De onde vem esta pena?” – Teia: O que pensamos saber?	207
APÊNDICE 23: “De onde vem esta pena?” – Teia: O que queremos descobrir?	208
APÊNDICE 24: “De onde vem esta pena?” – Teia: Como vamos fazer?.....	209
APÊNDICE 25: Documentos relativos ao primeiro conjunto de atividades.....	210
APÊNDICE 26: Documentos relativos ao segundo conjunto de atividades	215
APÊNDICE 27: Documentos relativos ao terceiro conjunto de atividades	219

APÊNDICE 28: “A galinha” – Teias	224
APÊNDICE 29: Documentos relativos ao quarto conjunto de atividades	227
APÊNDICE 30: Teia Final.....	237
APÊNDICE 31: Divulgação.....	238
APÊNDICE 32: Avaliação do Projeto	239
APÊNDICE 33: Teia construída pelas estagiárias	242
APÊNDICE 34: Planificação geral do projeto	243
APÊNDICE 35: Planificação pormenorizada do projeto	246
APÊNDICE 36: Teia Final – Avaliação.....	270
APÊNDICE 37: Porque utilizar a MTP?.....	271
APÊNDICE 38: Comparação dos objetivos gerais e princípios da EPE e do 1.º CEB	274
ANEXOS	279
ANEXO 1: Características da Epilepsia.....	281
ANEXO 2: Esquema representativo da operacionalização do Projeto Curricular de Turma	284
ANEXO 3: Comentários da família e comunidade acerca do espetáculo	285
ANEXO 4: Banda Desenhada	286

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Planta da Sala	139
Ilustração 2- Área do Computador.....	140
Ilustração 3 - Área da Expressão Plástica	140
Ilustração 4 - Área da Biblioteca.....	140
Ilustração 5 - Área das Ciências.....	140
Ilustração 6 - Área da Escrita	140
Ilustração 7 - Área da Casinha	140
Ilustração 8 - Área dos Jogos	140
Ilustração 9 - Cartaz Final: Regras e Consequências	155
Ilustração 10 - Mapa da Rotina	159
Ilustração 11- Apresentação dos Fantoches - Bolinhas e Abelha Maia	178
Ilustração 12 - Construção da história e dos fantoches de cada criança	178

Ilustração 13 - Apresentação da história ao grupo	178
Ilustração 14 - Desenhos o que mais e menos gosto no JI	194
Ilustração 15 - Construção do Mapa individual	196
Ilustração 16 - Construção do Mapa de Grupo	196
Ilustração 17 - Mapa D.....	196
Ilustração 18 - Mapa S.	196
Ilustração 19 - Mapa de Grupo.....	196
Ilustração 20 - Pintura das caixas	204
Ilustração 21 - Construção da Manta Mágica.....	204
Ilustração 22 - Período de partilha e reflexão	204
Ilustração 23 - Manta Mágica - resultado final	204
Ilustração 24 - Elaboração do plano de construção da máquina de Raio-X.....	212
Ilustração 25 - Plano de construção da máquina de Raio-X	212
Ilustração 26 - Construção das peças para a máquina de Raio-X	212
Ilustração 27 - Montagem da máquina de Raio-X	212
Ilustração 28 - Máquina de Raio-X	212
Ilustração 29 - Visita do Radiologista: RX ao Di.....	212
Ilustração 30 - Visualização da Radiografia	213
<i>Ilustração 31 - Comparação da radiografia do Di. com a radiografia de uma ave</i>	213
Ilustração 32- Catalogação das penas recolhidas	218
Ilustração 33 - Procura de mais vestígios (penas)	218
Ilustração 34 - Construção do livro das penas.....	218
Ilustração 35 - Construção da silhueta do Di.	222
Ilustração 36 - Continuação da construção da silhueta do Di.	222
Ilustração 37 - Continuação da construção da silhueta do Di.	222
Ilustração 38 - Construção da silhueta de uma ave	222
Ilustração 39 - Silhueta do Di.....	222
Ilustração 40 - Silhueta de uma ave	222
Ilustração 41 - Construção de galinhas com o tangram e os pattern blocks.....	235
Ilustração 42 - Desenhos das galinhas construídas	235
Ilustração 43 - Trabalho plástico feito com os pais.....	235
Ilustração 44 - Jogo da gaiola.....	235

Ilustração 45 - Jogo da mamã galinha.....	235
Ilustração 46 - Interseção de conjuntos e construção de sequências com os Matovos	235
Ilustração 47 - Atividades "Como nascem os pintainhos?" e "Ovos de Estimação".....	236
Ilustração 48 - Medição de Alturas	236
Ilustração 49 - Atividade "A galinha é pequena?"	236
Ilustração 50 - Atividade "E se as galinhas usassem cuecas?"	236
Ilustração 51 - Teia Final	237
Ilustração 52 - Construção do Calendário de Atividades.....	238
Ilustração 53 -Divulgação 1	238
Ilustração 54 - Calendário de Atividades	238
Ilustração 55 - Comentários da Família	238
Ilustração 56 - Atividades com os pais	238
Ilustração 57 - Divulgação 2	238
Ilustração 58 - Jogo das instituições	248
Ilustração 59 - Cachecol Natal numa palavra	249
Ilustração 60 - Alteração da história "Urso Caça-borboletas"	251
Ilustração 61 - Atividades no âmbito da história "A Árvore Generosa"	255
Ilustração 62 - Escolha das personagens e construção do pictograma e do gráfico de barras	258
Ilustração 63 - Exploração da peça musical.....	262
Ilustração 64 - Ensaio da peça "O carnaval dos Animais"	263
Ilustração 65 - Elaboração dos planos dos fatos	264
Ilustração 66 - Trabalhos construídos pelos alunos a partir dos poemas criados.....	266
Ilustração 67 - Elaboração da notícia para o Espetáculo Solidário	268
Ilustração 68 - Elaboração do Convite	269
Ilustração 69 - Teia de Avaliação.....	270

Índice de Tabelas

Tabela 1- Métodos utilizados na Abordagem de Mosaico.....	57
Tabela 2- Análise das respostas à pergunta "Porque vens ao JI?"	60
Tabela 3 - Análise dos comentários das crianças durante o circuito.....	61

Tabela 4 - Análise dos comentários das crianças às fotografias que tiraram no circuito	62
Tabela 5 - Rotina do Grupo.....	141
Tabela 6 - Grelha de Comportamento 1	149
Tabela 7 - Grelha de Comportamento 2	150
Tabela 8 - Grelha de Comportamento 3	152
Tabela 9 - Planificação Atividade Pontual n.º 1	153
Tabela 10 - Regras e consequências estabelecidas pelas crianças	155
Tabela 11 - Planificação Atividade Pontual n.º 2.....	158
Tabela 12 - Planificação n.º 7 (segunda-feira) - Semana: 1 a 3 de dezembro.....	163
Tabela 13 - Planificação n.º 17 (segunda-feira) - Semana: 12 a 14 de janeiro	166
Tabela 14 - Planificação n.º 21 (terça-feira) - Semana: 19 a 21 de janeiro.....	171
Tabela 15 - Planificação n.º 1 Abordagem de Mosaico	176
Tabela 16 - Planificação n.º 2 Abordagem de Mosaico	179
Tabela 17 - Planificação n.º 3 Abordagem de Mosaico	180
Tabela 18 - Planificação n.º 4 Abordagem de Mosaico	186
Tabela 19 - Planificação n.º 5 Abordagem de Mosaico	194
Tabela 20 - Planificação n.º 6 Abordagem de Mosaico	195
Tabela 21 - Planificação n.º 7 Abordagem de Mosaico	203
Tabela 22 - Circuito do D.....	205
Tabela 23 - Circuito da S.....	206
Tabela 24 - Planificação n.º 1 - "De onde vem a pena?"	210
Tabela 25 - Planificação n.º 2 - "De onde vem a pena?"	215
Tabela 26 - Planificação n.º 3 - "De onde vem a pena?"	219
Tabela 27 - Planificação n.º 4 - "De onde vem a pena?"	227
Tabela 28 - Planificação n.º 5 - "De onde vem a pena?"	229
Tabela 29 - Planificação n.º 6 - "De onde vem a pena?"	230
Tabela 30 - Planificação n.º 7 - "De onde vem a pena?"	233
Tabela 31 - Planificação Geral do Projeto "Artistas Fora de Portas".....	243
Tabela 32 - Vantagens da utilização da MTP	271
Tabela 33 – Princípios Pedagógicos EPE e 1.º CEB.....	274
Tabela 34 - Objetivos Gerais EPE e 1.º CEB.....	277

Lista de Abreviaturas

AEC's – Atividades Extra-Curriculares

AM – Abordagem de Mosaico

EB – Educação Básica

EI - Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim-de-Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAT – Plano Atividades de Turma

PCT – Plano Curricular de Turma

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEDPEI – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

SE – Sistema Educativo

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Segundo Cardona (2006, p.11), quer o/a educador/a quer o/a professor/a deve ser “um profissional construtor de conhecimentos mais do que um técnico, aplicador de regras”. A edificação deste conhecimento constrói-se com base no processo de reflexão durante e sobre a prática pedagógica, daí a pertinência da elaboração deste documento. Segundo Dewey (1933, cit. in Alarcão, 1996), a reflexão é “uma forma especializada de pensar” que exige uma averiguação ativa, voluntária, persistente e rigorosa acerca das nossas ações e práticas. Assim, para este autor, ser-se reflexivo é “utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Então, sobre o que devemos refletir? Alarcão (1996) elucida que o profissional da educação deve refletir acerca dos conteúdos que ensina, da sua competência pedagógico-didática, dos métodos que utiliza, da sua intencionalidade pedagógica, dos seus alunos, mas sobretudo sobre si mesmo enquanto pessoa e profissional. Consequentemente, o principal objetivo deste Relatório Final é a realização, por parte do estudante, de uma síntese crítica que traduza todo o seu itinerário formativo, bem como a sua atitude crítica e reflexiva em relação a esse trajeto, particularmente, no que diz respeito à prática supervisionada em EPE e no 1.º CEB, por forma a criar e adquirir competências neste domínio.

De igual forma, Nóvoa (2005) assevera que a formação na área da educação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, originando profissionais “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 2005).

O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – caracteriza, de forma clara, as competências pretendidas para os/as educadores/professores/as de hoje. Porém, mostra que a formação implica um investimento pessoal. “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991 cit. in Nóvoa, 1992, p.13). Esta interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitem aos profissionais apropriarem-se dos seus processos de formação e atribuírem-lhe sentido no quadro das

suas histórias de vida, construindo ao mesmo tempo uma identidade pessoal e profissional.

A estrutura do presente documento espelha a perspetiva de Nóvoa (1992, p.13) que defende ser essencial investir na pessoa e nas suas experiências já que “a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Para o conseguir este documento organiza-se de acordo com a estrutura apresentada de seguida.

O presente Relatório final fragmenta-se em duas partes. A parte I, denominada “Contextualização e Itinerário Formativo” engloba uma análise dos contextos educativos e sua descrição, dividindo-se em dois capítulos. No capítulo I, “A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Evoluções e Dualidades”, apresento a evolução histórica das duas valências e inicio a discussão acerca dos aspetos em comum. No capítulo II, exponho a caracterização de cada contexto educativo nomeadamente da instituição, do grupo e das práticas da/o educadora e professor cooperantes. Ainda neste capítulo, elaboro uma descrição e análise crítico-reflexiva do meu percurso enquanto estagiária onde exponho, particularmente, a justificação das minhas opções metodológicas e a caracterização do planeamento e implementação de atividades, nos contextos de EPE e 1.º CEB (Secção A e B, respetivamente).

Na parte II procuro salientar as experiências fulcrais que vivenciei ao longo do meu itinerário formativo. Deste modo, patenteio seis experiências-chave repartidas em três secções (Secção A – EPE, Secção B – 1.º CEB e Secção C – Comum). Na secção A, apresento um exercício investigativo, “Abordagem de Mosaico”, realizado com intuito de conhecer as perceções das crianças relativas ao Jardim de Infância. No que diz respeito à secção B, comecei por me ocupar do tema “Inclusão – Traços de um caminho a percorrer” e de seguida enveredei por caminhos artísticos, apresentando a experiência-chave “Educação pela arte e arte na educação”. A secção C é composta por três experiências-chave que atestam os laços existentes entre os dois contextos, são estas “Metodologia de Trabalho de Projeto – Os projetos “De onde vem a pena?” e “Artistas Fora de Portas””; “A relação Família-JI/Escola, o caso particular das famílias com crianças com Necessidades Educativas Especiais” e “Estreitando laços entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico”. A última experiência-chave

reflete a linha orientadora que me guiou durante o meu itinerário formativo e a redação deste documento, pretendendo demonstrar a possibilidade e as vantagens de estreitarmos os laços que unem a EPE e o 1.º CEB.

Numa parte final, sintetizo todas as aprendizagens significativas que percorreram este processo, analisando e refletindo a minha postura e atuação enquanto aprendiz.

O título que atribuí ao Relatório Final - “Entrelaçados – Estreitar laços entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB – práticas de uma aprendiz” evidencia a linha de pensamento que me guiou ao longo da elaboração do mesmo. Formosinho (1997, p.24 cit. in Garcia, et. al, 2002) afirma que “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito do modo como for continuada no nível seguinte”. Esta citação revela que desde há muito tempo se discute a relevância da continuidade educativa entre ciclos como patenteadora de aprendizagens mais significativas e duradouras. A articulação entre etapas educativas, especialmente na Educação Básica (EB), promoverá a valorização das experiências anteriormente adquiridas, uma sequência de aprofundamento e esbaterá os processos, por vezes penosos, de transição (Monge, 2002). É essencial que educadores/as e professores/as construam uma cultura de partilha, diálogo, trocas de informação, análise e reflexão de propostas curriculares e metodológicas comuns. A construção desta díade perfeita dará a estes profissionais e às crianças a perspetiva do vivenciado, do já aprendido, que resultará num maior desejo de descoberta e de procura de novas experiências (García, et. al, 2002).

Apesar da relevância da continuidade entre ciclos ser já quase dogmática na realidade ainda se resiste e se tentam esbater os laços que os unem. Foi minha intenção, ao longo de toda a prática educativa e redação deste documento, mostrar formas e opções metodológicas que permitem o estreitamento dos laços entre a EPE e o 1.º CEB, sem afetar as especificidades de cada contexto. Assim, ao longo do documento encontram-se espelhadas vivências “entrelaçadas” que provam ser possível a convergência educativa nas duas primeiras etapas da EB.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

PARTE I

Contextualização e Itinerário Formativo

CAPÍTULO 1

A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – evoluções e dualidades.

1.1. Educação em Portugal – traços de um caminho percorrido

A educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação (UNESCO, 1996, p.11).

A palavra educação deriva do latim *educare*, que significa “alimentar/instruir” e *educere*, sinónimo de “tirar para fora, conduzir para” (Sousa, 1998). Segundo Reboul (1971) a educação é a ação consciente, voluntária e espontânea através da qual o Homem desenvolve aptidões físicas, intelectuais, sociais e morais. Considero não existir outra forma de iniciar este documento sem reavivarmos alguns aspetos da evolução histórica da Educação de Infância e do 1.º CEB em Portugal, para assim podermos situar e compreender os contextos. Todavia, não se pode falar na história da educação “sem se referir a história da infância, a história da família, a história das mulheres, a história da escolarização, a história da formação de professores” (Vasconcelos, 2009a, p.18).

Em Portugal, a história dos serviços de apoio à infância revela-se extensa (OCDE, 2000). Até meados do século XIX, a Educação de Infância (EI) gozava de um carácter predominantemente assistencial. A família era a unidade social e económica, de tal modo que se considerava ser a única responsável pela educação das crianças. Todavia, com a industrialização e a crescente imprescindibilidade do trabalho assalariado por parte das mulheres surgiu a necessidade social de guarda das crianças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Nasceram assim, as primeiras instituições para a infância consideradas um substituto da educação familiar. Contudo, as questões do desenvolvimento da criança e da forma de organização dessas instituições encontravam-se pouco aprofundadas teoricamente, só com a evolução de correntes da psicologia e pedagogia se conceberam diversas metodologias de trabalho (Cardona, 1997).

A expulsão dos jesuítas, em 1759, e a sua substituição na direção e organização dos estudos estabeleceram um marco na educação em Portugal. As reformas de 1759 e 1772 lançaram as bases do Sistema de Ensino Estatal dividindo-o em três níveis (primário, secundário e superior) e gerando o que se apelidou de Estado Mestre-Escola

(Nóvoa, 2005). Ainda assim, foi necessário esperar até 1835 para que, no seguimento de um novo folgo liberal, se instituisse a escolaridade obrigatória impondo às famílias o encargo de enviar à escola as suas crianças a partir dos sete anos de idade. Esta lei assenta no ideal de uma educação ligada a novas formas de governação da sociedade (uma sociedade instruída é mais fácil de governar). Apesar de ser um dos países pioneiros na legislação sobre a obrigatoriedade da frequência escolar, Portugal foi um dos últimos a cumpri-la, já que o acesso de todas as crianças à escola apenas tomou forma na segunda metade do século XX.

No final desse mesmo século, carregado de ideais liberais, surgiu um processo de renovação pedagógica denominado Educação Nova que, incentivado por um período de regeneração social pós-guerra, pretendia a construção de um Homem Novo (Peralta, 2006). Embora enfrentando sérias dificuldades na sua implementação, a Educação Nova conseguiu expandir-se a nível nacional nomeadamente nas escolas da rede oficial (Peralta, 2006), exercendo um impacto importante na formação inicial de professores. Do mesmo modo, a EI escoltou os princípios pedagógicos da Educação Nova que defendiam a ideia de a “educação pública e universal, baseada nas potencialidades das crianças pequenas, como seres humanos em crescimento, ser a base da construção de uma sociedade nova” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p.30). Estes ideais valorizavam as finalidades pedagógicas e contemplavam os grupos como pequenas sociedades em que todos participavam e em que o interesse e a atividade dos alunos exerciam um papel decisivo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Foi na propulsão desta política educativa assente no desígnio "o Homem vale, sobretudo pela educação que possui" (lema inspirador da reforma de 1991) que o estado passou a contemplar de forma mais responsável o ensino primário (Peralta, 2006) e que a EI alcançou um estatuto específico no sistema educativo (tornando-se parte do ensino primário oficial em 1919). Contudo, com o enraizamento do Estado Novo assistiu-se a um retrocesso educativo. A escola abandonou os ideais da criação do “Homem Novo”, esclarecido, passando a inculcar os valores da obediência, do respeito pelo chefe, da resignação, da obsessiva valorização da ruralidade, da caridade, do patriotismo e do cristianismo (Peralta, 2006), a célebre trilogia “Deus, Pátria e Família”.

Com a contínua desvalorização do papel do professor que culminou no encerramento das Escolas de Magistério Primário em 1936, o sistema educativo viu-se obrigado a recrutar regentes escolares (Peralta, 2006). Na sequência deste retrocesso, extinguiu-se ainda a rede de EI com o pretexto de que o número de inscrições não justificava a despesa. A partir daí e até aos anos 70, a guarda das crianças ficou entregue às Misericórdias e outras instituições privadas. Só em 1973, com a nova Reforma do Sistema Educativo, a Educação Pré-Escolar é de novo reconhecida como parte integrante do mesmo (OCDE, 2000).

Barroso (2003) caracteriza o processo de construção institucional do nosso sistema educativo, após a instauração da democracia, em função de quatro ciclos temporais. Cada ciclo descreve a dinâmica social dos processos de mudança e das políticas educativas que lhe foram inerentes.

Ao primeiro ciclo colocou o nome de “Revolução”. Este abrange o período entre a Revolução dos Cravos, em 1974, e a tomada de posse do primeiro governo constitucional, em 1976. Considerado um período de forte instabilidade política e social, marcado pela participação social espontânea e por vezes radical, ditou o aparecimento de dois movimentos na área da educação: a tentativa, por parte do Ministério da Educação (ME), de criar mudanças educativas que mostrassem de forma clara a rutura com as ideologias Salazaristas; e um movimento social que colocava em causa a capacidade do estado face às transformações e mudanças que eram implícitas. Com o propósito de por termo às ideologias fascistas e democratizar o Sistema Educativo, criando um ambiente de igualdade social e regional, alteraram-se os objetivos do SE, as relações institucionais, os conteúdos a abordar em todos os graus e ramos de ensino e por fim, dignificou-se a profissão de docente. De tal forma que, segundo Godinho (1975) deu-se a atomização do ensino, isto é, o poder de decisão centralizou-se nas escolas, tendo estas, adquirido quase plena autonomia em relação aos órgãos do ME.

Durante o segundo ciclo, intitulado “Normalização”, o estado pretendeu recuperar o poder e controlo sobre a educação, nomeadamente através da elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Este intervalo de tempo ficou marcado pela grave crise económica que deu origem a dois movimentos distintos: intervenções sociais com intuito de afastar o ME da tomada de decisões educativas e a tentativa de

criar condições, por parte do ME, para a integração de Portugal nos organismos europeus, implementando medidas como a diversificação de vias de ensino nos estudos pós-secundários e desenvolvimento do ensino técnico-profissional.

Com a aprovação da LBSE (1986) surgiu um novo ciclo que Barroso (2003) apelidou de “Reforma” estendendo-se até ao final do século XX. Numa primeira fase, a crença numa reforma global ditou a criação de um conjunto de medidas educativas, das quais o autor ressalva: a contenção do acesso ao ensino superior público, o forte estímulo à abertura de estabelecimentos de ensino superior privado, a criação das “escolas profissionais” e o reforço de dispositivos de avaliação. Na segunda fase deste ciclo, entre 1996 e 2000, período correspondente à vigência do Partido Socialista e do Ministro Marçal Grilo, apresentou-se o Pacto Educativo para o Futuro onde se redigiram um conjunto de objetivos, princípios e compromissos que serviriam de base à ação política e educativa. Com efeito, promoveram-se medidas como a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); medidas de pedagogia compensatória (currículos alternativos, apoio pedagógico assistido); generalização da avaliação aferida, avaliação das escolas, implementação de internet nas escolas e um forte impulso à expansão da EPE.

A LBSE (1986) designa como destinatários da EPE todas as crianças entre os três anos e a idade de ingresso no Ensino Básico. Esta define ainda os objetivos gerais da EPE que podem ser resumidos no seguinte “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (ME, 1986). A expressão EPE reforça o papel do ensino como forma de preparar as crianças para a escola sendo utilizada de forma menos abrangente que a expressão Educação de Infância, já que apenas se destina a crianças a partir dos três anos (Cardona, 1997).

O quarto e último ciclo apresentado pelo autor revela o período de “Descontentamento” dos dias de hoje em relação à situação do ensino em Portugal, considerado um “setor em crise”. A Educação (políticas educativas) tem emergido como um conceito central nos discursos políticos, normativos e académicos no decorrer dos últimos 20 anos. Porém, esta discussão revela profundas ambiguidades e contradições (Lima et al., 2006). Consequentemente, o Sistema Educativo português tem sido posto em causa na medida em que é considerado obsoleto e sem capacidade

de se renovar (2014). As críticas são inúmeras e variadas, sendo as mais comuns relacionadas com a centralização do poder educativo nos órgãos de governação e consequente excesso de legislação e burocracia (Lima et al., 2006; Mendonça, 2012). A título de exemplo, entre os anos 2005 e 2009, a ministra atual foi mentora de 24 novas medidas educativas (Mendonça, 2012).

A esta instabilidade política que se reflete no Sistema Educativo acresce o facto de a educação escolar ter falhado no cumprimento de várias promessas, entre elas a igualdade de oportunidades de acesso à escola e a promoção de aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento (Azevedo, 2010; Lima et al., 2006).

De acordo com Nóvoa (2014, p.176), o verdadeiro problema que a Educação Portuguesa enfrenta prende-se com a resposta à seguinte questão: “Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas?”. O autor evidencia que “as respostas do passado já não servem e temos dificuldades em encontrar novas respostas”.

Face a esta situação, Nóvoa (2014, p.184) afirma:

“É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação”.

CAPÍTULO 2

Contextos e Itinerário Formativo

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

2.1 - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

2.1.1. Instituição

O Jardim de Infância (JI) onde realizei o estágio é um estabelecimento de EPE, pertencente à rede pública, que está inserido num dos agrupamentos de escolas de Coimbra. Como pertence à rede pública apresenta somente a valência de JI.

Princípios Pedagógicos: Segundo o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) a instituição rege-se por princípios democráticos, nomeadamente a crença da construção de uma escola para todos, pública e inclusiva, onde a formação social e o respeito pela diferença ocupam um lugar de relevo no dia-a-dia¹.

Espaço: Vários autores teorizam acerca da importância da organização do espaço no contexto da EI. O espaço é uma estrutura de oportunidades, uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas (Zabalza, 1992). Uma vez que o “desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997, p.31) é de extrema importância o foco numa Abordagem Sistémica e Ecológica do ambiente educativo. Zabalza (1998) considera a organização dos espaços e o uso de materiais diversificados e polivalentes, dois dos dez aspetos chave da Educação Infantil. Relativamente a estes aspetos, o autor revela que os espaços devem ser amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos). Devem ainda ser estimulantes e proporcionar múltiplas possibilidades de ação.

O JI onde decorreu o estágio foi construído em 2006. É constituído por duas salas, cada qual com uma arrecadação, um salão polivalente, duas casas de banho, uma sala de educadores/as e uma cozinha. O espaço exterior ocupa toda a envolvente da instituição possuindo zonas cobertas e descobertas.

¹ Informação consultada no Projeto Educativo de Agrupamento (2013/2017).

Para melhor análise do espaço, o meu par pedagógico realizou a planta da sala, a qual utilizei como referência, podendo ser consultada no apêndice 1. Esta apresenta dimensões médias e está estruturada por áreas (casinha, biblioteca, escrita, jogos, expressão plástica, pista, ciências e computador). A multiplicidade de áreas e materiais, nomeadamente o elevado número de mesas e cadeiras, gera alguma dificuldade de circulação. A disposição das mesmas nem sempre é a mais correta, uma vez que aquelas que necessitam que as crianças estejam mais concentradas, como é o caso da biblioteca e da escrita, estão próximas de outras que originam mais atividade e ruído, como é o caso dos jogos e da pista.

A sala contém material diversificado e adequado às crianças, existindo diversos jogos, materiais didáticos (*pentaminós, building blocks, tangram*), livros, material para o jogo simbólico, etc. Os jogos estão divididos por idades mas nem sempre se encontram acessíveis às crianças. De acordo com os critérios de Zabalza, (1992) a ter em conta na disposição espacial, seria necessário existirem mais espaços livres que permitissem uma melhor deslocação pela sala bem como o aumento da autonomia. Existe espaço para trabalho individual e trabalho de grupo e a disposição da sala e os componentes e objetos nela incorporados refletem os múltiplos níveis de desenvolvimento das crianças.

2.1.2. Clima de Grupo

Caracterização do grupo: O grupo é constituído por vinte crianças, quinze do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

É um grupo heterogéneo em relação a idades, competências e interesses, o que se revela um benefício como se afirma nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (1997, p.35). Integram o grupo crianças extrovertidas e comunicativas, outras mais reservadas e menos participativas e, por conseguinte, a educadora tem de estar atenta para que sejam dadas as mesmas oportunidades a todas. Em relação a interesses, observam-se diferenças essencialmente a nível do género, enquanto os

meninos geralmente escolhem brincar na área da pista, as meninas preferem as áreas das ciências e da casinha. Vianna e Finco (2009) explicam que o processo de feminização e masculinização dos corpos presente no controlo de sentimentos e no desenvolvimento de habilidades e modelos cognitivos é influenciado pelas expectativas que a sociedade e, neste caso, o/a educador/a desenvolve perante as crianças. Estas expectativas irão repercutir-se na escolha de jogos e brincadeiras. Consequentemente, torna-se fulcral que as instituições da infância e sobretudo os/as educadores/as não reforcem habilidades específicas para cada género, tentando assim dissipar as diferenças, ainda existentes na nossa cultura e sociedade em relação ao modelo de comportamento para cada género (Vianna & Finco, 2009).

Os diversos elementos do grupo apresentam competências diferenciadas, resultantes de experiências e percursos distintos bem como da diferença etária. As crianças com cinco anos revelam destreza motora, capacidade de comunicação, raciocínio lógico-matemático e algumas competências de pré-leitura.² Quanto ao clima, é um grupo bastante curioso e com vontade de aprender, as crianças mais velhas são muito interessadas e questionam o que as rodeia. Nas relações entre pares, são capazes de brincar em conjunto embora dependam da educadora para resolver conflitos. Revelam-se pouco autónomos nas tarefas que desempenham, tendo que pedir autorização à educadora, repetidamente, para fazer algo, mesmo que já saibam o que podem ou não fazer.

Criança com NEE: O grupo é constituído apenas por vinte elementos, já que uma das crianças do sexo masculino (seis anos, feitos em março de 2014) tem Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente. Esta criança está na instituição há três anos e foi referenciada pela educadora ao abrigo do DL n.º 3/2008, logo que ingressou na instituição, devido a um atraso de desenvolvimento demonstrado. Desde aí, passou a ser acompanhada por uma professora de Educação Especial que lhe presta apoio à quinta e sexta-feira de manhã. Foi ainda concebido um Projeto Educativo Individual. Inicialmente o diagnóstico médico apontou para um tipo menos grave de epilepsia, apelidado de Crises de Ausência, ou mais vulgarmente conhecido por

² Informação retirada do Plano de Atividades da Turma 2.

pequeno mal (Ver Anexo 1 – Características da Epilepsia). Esta doença é passível de ser controlada com medicação, o que não se verifica no caso desta criança, uma vez que as crises acontecem diversas vezes ao dia, principalmente em situações de conflito.

Apesar do diagnóstico, a criança exibia um conjunto de outros comportamentos não relacionados com a epilepsia, tais como ser agressivo, levantar cadeiras e mesas pelo ar, gritos exagerados, roer os dedos, bater e magoar os outros, entre outros. No seguimento desta situação, educadora e pais reuniram-se e decidiram optar por uma nova opinião médica. Neste segundo momento foi-lhe diagnosticado hiperatividade e passou a ser medicada. Não obstante, a criança continuou a revelar outro tipo de comportamentos que não se enquadravam nem no quadro da epilepsia nem da hiperatividade, sendo estes cada vez mais frequentes. Ao longo deste período a educadora redigiu relatórios comportamentais que fez chegar a uma nova médica. A partir daí a situação foi investigada mais pormenorizadamente e surgiu um novo diagnóstico, Perturbação Regulatória Sensorial. Desde aí, a criança tem vindo a frequentar a Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, uma manhã por semana.

Rotinas: Zabalza (1992) equaciona a rotina como organizadora das experiências quotidianas, uma vez que esclarece a sua estrutura e substitui a incerteza do futuro. O mesmo autor, numa obra posterior (1998), considera as rotinas estáveis como um dos dez indicadores da qualidade em Educação Infantil, identificando quatro das suas funções: marco de referência (proporciona a estruturação mental, que permite que a criança dedique as suas energias ao que se está a fazer sem se preocupar com o que virá depois); segurança (um contexto de vida que se conhece é, em si mesmo, uma segurança; as crianças sentem-se donas do seu tempo e mais seguras); captação do tempo (facilitador na captação do tempo e dos processos temporais: a criança aprende a existência de fases e o seu encadeamento sequencial) e captação cognitiva (a percepção dos momentos completa-se nas rotinas com uma captação cognitiva da estrutura das atividades; se a esta unirmos uma planificação realizada pelas crianças alcançaremos conquistas afetivas, nomeadamente ao nível da implicação na tarefa.).

De acordo com o autor acima referido, a rotina deverá incluir atividades individuais, em pequeno e grande grupo; realizadas independentemente pelas crianças e outras que contem com a presença e apoio do/a educador/a; umas que impliquem

desgaste físico e outras que suportem relaxamento e calma; atividades de interior e exterior e ainda de limpeza da própria sala. Zabalza (1992) salienta o facto de que apesar de a rotina ser um procedimento fixo, não deve ser rígida e inflexível.

A rotina do grupo (Ver apêndice 2) é coerente de dia para dia, sendo que as crianças já conseguem prever o que se segue, estando ainda de acordo com as recomendações do autor acima referido.

Práticas da Educadora e Currículo: A minha análise acerca da prática educativa da educadora cooperante baseia-se nos itens mencionados por Zabalza (1998) como potenciadores da qualidade em Educação Infantil. Sendo estes, o equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver atividades; a atenção privilegiada aos aspetos emocionais; a utilização de uma linguagem enriquecida; a atenção individualizada a cada criança e a utilização de sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada indivíduo.

Durante a entrevista realizada à educadora cooperante (Apêndice 3), esta afirma basear a sua prática pedagógica em documentos como as OCEPE, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PEDPEI), o Projeto Educativo de Agrupamento e o Plano de Atividades de Turma (PAT). Este plano evidencia a utilização de uma metodologia centrada na aprendizagem pela descoberta e experimentação, em que cada criança é valorizada, escutada e respeitada. É ainda seu objetivo criar condições para a participação da criança na organização e gestão das atividades e do espaço.

Segundo Zabalza (1992, p.96), “Sem programação não se pode fazer “boa escola”, porém não é suposto criar planificações onde esteja tudo previsto, uma vez que as crianças devem ser parceiras do educador nesta atividade.” A educadora redigiu, no início do ano, uma síntese das atividades que seriam realizadas ao longo do mesmo, todavia planifica a semana de acordo com as necessidades que identifica no grupo³.

Ainda que declare apoiar-se nos princípios ostentados nos documentos referidos acima, a sua prática nem sempre o comprova. Isto porque geralmente não existe

³ Informação recolhida do Plano de Atividades da Turma 2 – Ano letivo 2013/2014.

negociação e parceria com as crianças no ato da planificação. Apesar das crianças usufruírem de alguma liberdade de decisão, a maioria das atividades são dirigidas e estruturadas pela educadora, sem ter em conta a opinião destas. No decorrer da atividade há espaço de diálogo e questionamento. As atividades autónomas são frequentes ao longo do dia, já que permitem à educadora estabelecer um contacto mais individualizado com cada criança. No que diz respeito às questões emocionais, a educadora preocupa-se com o bem-estar das crianças e proporciona situações onde estas possam exprimir as suas emoções. Durante a gestão de conflitos, geralmente, prefere não intervir. Quando o faz, adota uma postura de correção do comportamento desadequado.

Relação com os pais e comunidade: A relação com os pais aparenta ser uma relação de cooperação. A Associação de Pais apoia o desenvolvimento de diversas atividades (por exemplo, visitas de estudo), os pais frequentam regularmente o JI participando e propondo algumas atividades. Decorrem ainda alguns projetos que incitam à participação dos pais, tais como, o projeto “Brincar com as Letras e Palavras” em que todas as sextas feiras, uma criança escolhe um livro do baú para levar para casa (projeto com outros JI) e, na segunda-feira seguinte, o pai ou a mãe acompanha o/a seu/sua filho/a e conta a história ao grupo, produzindo um registo da história (cartaz) que fica afixado na sala. Segundo a educadora, os pais mostram-se muito interessados e ajudam sempre que são solicitados. Contudo existem exceções, nomeadamente no caso dos pais da criança com NEE, cuja relação apresenta evidentes falhas de comunicação⁴.

⁴ Este assunto será abordado na Parte II deste documento, uma vez que o considere uma das experiências-chave do estágio.

2.2 - ITINERÁRIO FORMATIVO

2.2.1. Percurso da Estagiária

Ao longo desta secção irei percorrer o meu itinerário formativo, desde o início do ano letivo até ao final do estágio. Este compreende um conjunto de cinco fases que aqui explico com o intuito de refletir sobre elas.

A - Fase preparatória

A primeira fase decorreu antes da entrada em estágio, tendo como propósito a preparação do mesmo. Com esse intuito realizei diversas pesquisas sobre assuntos que considere pertinentes, nomeadamente sobre as características da instituição que me acolheria, a relevância da prática reflexiva, as competências necessárias para ser boa educadora e ainda sobre algumas das teorias que sustentam a prática dos/as educadores/as de infância⁵. No seguimento deste trabalho prévio efetuei um diagnóstico de competências (Ver apêndice 4) e delimitei objetivos a atingir.

B - Fase de Observação (19 de março a 24 de abril de 2014)

A minha atuação nesta fase centrou-se essencialmente na observação do contexto educativo, nomeadamente na organização do mesmo (características do grupo, da rotina, do espaço, das relações), nas práticas da educadora cooperante e no currículo utilizado.

Iniciei o estágio com o intuito de me integrar rapidamente no funcionamento do grupo para poder estar envolvida nas suas vivências quotidianas. Esta integração e envolvimento nas atividades é, a meu ver, a forma mais eficaz de compreender, por dentro, como é o grupo, a educadora e o funcionamento da instituição. Para além da observação participante utilizei, como técnicas de recolha de informação, a entrevista estruturada, conversas informais com todos os intervenientes educativos, registo contínuo de comportamento (no caso da criança com NEE) e o Diário de Bordo⁶.

⁵ Algumas destas pesquisas encontram-se descritas no Capítulo 1, da primeira parte deste Relatório Final.

⁶ A observação realizada e a consequente reflexão encontram-se descritas na Secção A, no ponto 2.1 – Contexto e Intervenção da primeira parte do Relatório.

C - Fase de Integração (30 de abril a 8 de maio de 2014)

Pretendia-se nesta fase, a integração progressiva dos formandos no contexto educativo, com uma atuação pedagógica com responsabilização gradual, selecionada em colaboração com a educadora, tendo sempre em vista uma perspetiva reflexiva, como veículo de readequação da intervenção⁷.

No decorrer desta fase, começámos por participar em atividades propostas pela educadora e mais tarde iniciámos a concretização de pequenas atividades pontuais. Ocorreu ainda, durante este período, a implementação de um exercício investigativo, Abordagem de Mosaico⁸.

Atividades Pontuais

Como já referi, pertence ao grupo uma criança com NEE. Consequentemente tornou-se uma prioridade a sua inclusão nas atividades, bem como a tentativa de diminuição dos comportamentos desajustados. De forma a aprofundarmos o nosso conhecimento acerca do caso, iniciámos uma observação mais estruturada do comportamento da criança. Para tal utilizámos uma grelha de observação de registo contínuo adaptada do livro *Problemas de Comportamento na sala de aula* (Rutherford & Lopes, 2001) que pode ser consultada no Apêndice 5. A observação foi levada a cabo durante três dias e da sua análise retirámos as seguintes conclusões: a criança tende a ter comportamentos mais violentos quando é contrariada; agarrá-lo e repreendê-lo não resolve a situação; os comportamentos tendem a surgir em momentos de pouca atividade e de transição entre atividades, por exemplo, do período de reunião para o lanche. Contudo, observámos que a criança consegue estar tranquila durante longos períodos de tempo (trinta minutos) sem ter comportamentos desadequados, mas apenas quando de seguida é recompensada com algo que deseja (e.g., ida ao computador). É, ainda, notória a capacidade da criança efetuar algumas aprendizagens e realizar diversas atividades, desde que tenha interesse na sua realização, ao contrário do que é descrito nos relatórios que consultámos.

⁷ Informação consultada no documento Orientações para a organização do Dossiê Reflexivo de Estágio, fornecido pelas docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa I – Educação de Infância.

⁸ A investigação será relatada na parte II deste relatório, uma vez que a considereei uma das experiências-chave do estágio.

Para compreendermos melhor as nossas observações e conclusões, analisámo-las à luz de alguns referentes teóricos, nomeadamente de obras que nos foram facultadas no âmbito da unidade curricular de *Problemas de Comportamento* ou fornecidas pela professora Dr.^a Vera do Vale, relativas ao programa “Os Anos Incríveis”. Desta análise acolhemos algumas orientações da ação pedagógica.

Gotzens (1997, cit. in Vaz, 1999) salienta a importância do estabelecimento de regras e de rotinas de funcionamento como forma de prevenção de problemas de comportamento. O autor assevera que uma adequada planificação do processo de ensino e de aprendizagem que inclua o papel ativo dos alunos na criação e divulgação de regras e o estabelecimento de rotinas previsíveis, embora dinâmicas e flexíveis, são o motor de prevenção destes comportamentos, na medida em que permitem à criança prever o que irá ocorrer, evitando estados de ansiedade.

No seguimento destas leituras resolvemos iniciar a nossa atuação pedagógica com duas atividades que contribuíssem para a constituição de regras de vida em grupo e com a sistematização e interiorização da rotina.

Com a primeira atividade pretendemos estabelecer um diálogo com o grupo, que nos permitisse, por um lado conquistar a sua confiança e controlo e, por outro lado, compreender e construir as regras necessárias ao funcionamento do mesmo (Apêndice 6).

Posto isto e interiorizadas as regras, compreendemos desde início que a alteração da rotina é uma das principais causas do comportamento desadequado da criança com NEE. A rotina permite à criança prever o que vai acontecer a seguir, estando assim mais segura e disponível para trabalhar. A construção de um mapa ou quadro da rotina prepara a criança para a mudança de tempos prevenindo-a com antecedência. Desta forma decidimos realizar uma atividade onde as crianças construíssem, dialogassem e interiorizassem a rotina do grupo (Apêndice 7).

2.3 Fase de Implementação (9 de maio a 20 de junho de 2014)

Na fase de implementação pretendia-se que os formandos se envolvessem na gestão e desenvolvimento do seu próprio projeto, tendo em conta a planificação, a dinamização e a avaliação do mesmo. O projeto, por nós desenvolvido, teve origem numa conversa com uma criança e foi lançado para discussão no grupo, que se revelou

entusiasmado. A gestão do projeto “De onde veio esta pena?” foi levada a cabo pelas crianças e pelo par pedagógico em estreita colaboração⁹.

Com o avanço do projeto surgiu a necessidade de continuarmos a trabalhar o comportamento com as crianças. Depois de aconselhadas por diversos professores e em colaboração com a educadora cooperante, decidimos introduzir duas técnicas de gestão e modificação de comportamento que descreverei de seguida.

Sistema de Créditos: Consiste em dar aos alunos um número de créditos imediatamente após um comportamento adequado (Lopes & Rutherford, 2001). Os créditos podem ter diversas formas, mas devem ser apelativos. Lopes e Rutherford (2001) apontam três vantagens para a utilização deste sistema, sendo estas, alcançar metas a longo prazo, permitir ir ao encontro das preferências da criança e o reforço contínuo do comportamento do sujeito. Na implementação deste sistema seguimos as orientações dadas pelos autores, porém o sistema apenas alcançou resultados durante os primeiros dias da sua aplicação. Tendo por base esta situação, alterámos a forma de implementação. Em vez de um sistema de ganho de créditos, implementámos um sistema de ganho e perda, no qual cada criança iniciava o dia com cinco créditos e, no decorrer do mesmo, podia ganhar mais ou perder os que já tinha consoante o seu comportamento. Após alguns dias, constatámos que esta forma era menos eficaz que a anterior, uma vez que poucas eram as crianças que atingiam o número de créditos necessários para adquirir regalias. Penso que esta estratégia terá falhado por duas razões, em primeiro lugar era necessário mais tempo, uma vez que este tipo de medida apenas revela resultados a longo prazo e, a segunda razão é o facto de a sua aplicação não ser contínua, uma vez que apenas estávamos presentes de quarta a sexta.

Medalha de Bom Comportamento: Aquando a atividade onde estabelecemos, em conjunto com as crianças, as regras de bom comportamento decidimos implementar um sistema de compensação. Criámos uma Medalha de Bom Comportamento, que todas as sextas-feiras foi entregue à criança que, durante aquela semana, melhor

⁹ O projeto será descrito na parte II deste relatório, uma vez que o considereei uma experiência-chave do estágio.

cumpriu as regras. Para a escolha da criança era realizada uma votação, na qual participavam as crianças, a educadora, as estagiárias e a auxiliar. Numa fase inicial, o voto das crianças foi corrompido pelas ligações de amizade, porém cedo se aperceberam que essa forma de votação originava resultados injustos e gradualmente começaram a votar na criança que apresentava um comportamento mais adequado.

D - Fase Retrospectiva

Chegada ao fim mais uma etapa de formação profissional, o estágio, é hora de fazer uma retrospectiva e avaliar tudo o que se concretizou, realizando uma avaliação centrada nas condições, desempenhos, aprendizagens e competências. Aquando da fase preparatória, exprimi alguns dos meus objetivos, expetativas e receios. Esta é a fase em que avalio se cumpro os objetivos a que me propus e se as minhas expetativas e receios se concretizaram ou não¹⁰.

¹⁰ Esta informação será retratada na parte final do documento, nas Considerações Finais.

SECÇÃO B

1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

2.3.1. Caracterização Geral do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas ao qual pertence a instituição onde realizei o estágio é constituído por cinco jardins-de-infância e seis escolas (três do 1.º CEB, duas do 2.º e 3.º CEB e uma do Ensino Secundário), estando estas localizadas em diferentes freguesias do concelho de Coimbra.

2.3.2. Caracterização Geral da Escola

A escola onde realizei o estágio situa-se perto do centro da vila, estando inserida num bairro habitacional. É um edifício recente constituído por quatro blocos que integram as seguintes instalações: salas de aula, bar, refeitório, sala de Atividades de Tempos Livres da Cáritas, Unidade de Ensino Estruturado, secretaria, direção e biblioteca escolar (equipada com livros, vários computadores com ligação à internet e um espaço com diversos jogos de tabuleiro).

Dowdell, Gray e Malone (2011) afirmam que o espaço exterior tem sido associado à qualidade do brincar, uma vez que encoraja o jogo ativo, imaginativo e construtivo, promovendo um comportamento mais afável e fortalecendo a ligação entre jogo e aprendizagem. Nesta escola, os alunos usufruem de uma vasta área exterior, da qual faz parte um pátio coberto, dois campos de jogos ao ar livre e um pavilhão desportivo utilizado nas aulas de Expressão Motora, que pertence à Câmara Municipal.

Na zona envolvente à escola existem vários edifícios de habitação, um supermercado, um Centro de Saúde e um Quartel dos Bombeiros. Como a escola está inserida numa vila pequena é possível a deslocação a pé a diversos locais, tais como, a Biblioteca Municipal, o Cineteatro, o Quartel da GNR, a Câmara Municipal ou jardins públicos.

À escola pertencem, no presente ano letivo, 493 alunos distribuídos por 24 turmas, sendo que 14 são do 1.º CEB e 10 são do 2.º CEB. As aulas começam às 8h 30min e terminam às 16h. O intervalo da manhã é das 10h às 10h 30min, o almoço das 12h às 13h 45min e o intervalo da tarde das 14h 45min às 15h. Entre as 16h 30min e as 17h 30min, alguns alunos frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular, seguindo depois para as Atividades de Tempos Livres até às 19h.

2.3.3. Caracterização da Turma

Todas as informações aqui apresentadas foram recolhidas através da observação da turma em diferentes períodos da rotina letiva, de algumas conversas com o orientador cooperante e a partir da consulta do Plano Curricular de Turma.

Sabendo que “não há a criança, mas sim as crianças” (Pimentel, 1929 cit. in Nóvoa, 2005) com características distintas, torna-se importante enveredar pelo caminho da diferenciação pedagógica, identificar interesses e necessidades e, a partir destes, construir o percurso educativo. Consequentemente considera-se de grande relevância o processo de caracterização da turma em que se identificam interesses, características, dificuldades e necessidades para que seja possível a definição de finalidades educativas e estratégias globais de ação, de acordo com cada grupo (Gonçalves, Gomes & Madureira, 2007).

O estágio decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, nove raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

De acordo com o Despacho n.º 5048-B/2013 que define os trâmites legais para a constituição de turmas, uma turma à qual pertençam crianças com NEE poderá ter no máximo 20 alunos, o que não acontece neste caso. Isso pode dever-se ao facto de os alunos com NEE estarem a ser acompanhados pela Unidade de Ensino Estruturado, não frequentando regularmente as aulas.

A turma é bastante interessada e motivada, existe um grande respeito em torno da figura do professor, porém percebe-se que os alunos ainda são pouco autónomos. A LBSE (1986) considera um dos objetivos da Educação Básica, a promoção da autonomia dos alunos para que estes sejam capazes de ter uma intervenção participativa na sociedade. “A autonomia do aluno não brota de forma espontânea como a água das fontes” (Estanqueiro, 2010, p.18), é sim tarefa do professor disponibilizar aos alunos os instrumentos para que estes se possam tornar cada vez mais responsáveis pela sua própria aprendizagem. A meu ver, a falta de autonomia pode de dever-se à inexistência de negociação no processo de aprendizagem.

O grupo está habituado a realizar diversos projetos, pelo que sabe como comportar-se em ambientes distintos. São regularmente estimulados com

conhecimentos muito além daqueles que se destinam à sua faixa etária, apresentando assim um nível de cultura geral bastante elevado.

Dificuldades de aprendizagem: Todos os alunos frequentaram a EPE e não foram alvo de retenção entre o 1.º e o 2.º Ano. O aproveitamento da turma é considerado bom, uma vez que a maioria dos alunos acompanha de forma positiva os conteúdos programáticos. Existem três alunos com algumas dificuldades de aprendizagem. Esses alunos, embora tenham sido propostos para apoio educativo no primeiro ano, só participaram em sessões de apoio no início do mês de fevereiro de 2015.

O aluno L. encontra-se sinalizado pelo JI, como tendo NEE, nomeadamente ao nível da terapia da fala. Porém, desde que frequenta a escola básica não beneficiou de qualquer tipo de apoio educativo especializado, o que origina um afastamento cada vez mais evidente em relação ao aproveitamento da restante turma. A iliteracia do encarregado de educação do aluno impede que este lhe preste o apoio necessário.

No caso dos restantes dois alunos, as suas dificuldades resultam da falta de concentração/atenção, da ausência de estudo e de trabalho. Apesar do reforço das medidas de estímulo, de trabalho individual e da articulação com os encarregados de educação, não foi, ainda, possível atingirem os resultados desejados em todas as áreas curriculares. Face ao exposto, o professor titular da turma elaborou um Plano de Acompanhamento Individual para estes três alunos.

Pertence à turma, um outro aluno que apresenta algumas dificuldades relacionadas com a perceção vocabular, uma vez que é de origem ucraniana e é exposto à utilização de diferentes línguas, na escola e no seio familiar. Este tem demonstrado alguma evolução, o que se revelou de forma positiva no seu processo educativo.

O comportamento global da turma é bom, embora alguns alunos tenham apresentado, por vezes, algumas situações em que o seu comportamento se distanciou dos parâmetros exigidos.

A turma apresenta interesses diferenciados, sobretudo a nível de género, contudo reage de forma positiva e entusiasmante à introdução de atividades inovadoras. Os alunos têm alguma dificuldade em trabalhar em grupo e de forma cooperativa, uma vez que não é utilizada esta forma de trabalho com regularidade. São pouco criativos,

evidenciando dificuldades quando lhes é pedido que realizem uma atividade onde é necessário imaginar.

Alunos com NEE: Pertencem à turma três alunos acompanhados pela Unidade de Ensino Estruturado, uma vez que apresentam uma Perturbação do Espectro do Autismo. Estes estão a cumprir um Currículo Específico Individual de acordo com o previsto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008. Ao longo dos meses de estágio, estes alunos foram poucas vezes à sala de aula e, quando aconteceu, realizaram atividades individuais preparadas pelo/a professor/a da Unidade de Ensino Estruturado. Aquando a ida à sala acompanhados por um/a professor/a ou funcionária desempenharam a tarefa no seu gabinete e regressaram, na maioria das vezes, sem interagirem com a restante turma. Nas atividades realizadas fora da sala de aula acompanham a turma sempre que possível, uma vez que são atividades que fazem parte do Currículo Funcional, tão importante nestes casos.

A estes três alunos, acrescenta-se o caso do P., que se encontra a ser acompanhado pelo Hospital Pediátrico devido a doença oncológica. Esta situação impede o aluno de frequentar a escola, sendo assim abrangido pela Lei n.º 71/2009 de 6 de agosto, conjugada com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro e Lei n.º 28/2008 de 12 de maio, estando a ser beneficiado de apoio pedagógico domiciliário, sempre que tal se justifica.

2.3.3.1. Organização do Ambiente Educativo

Organização do Espaço Psicopedagógico

Vários autores como Richardson (1997), Zabalza (2001), Arends (2008), Teixeira e Reis (2012), entre outros, garantem que o espaço e a forma como este está organizado influenciam o processo de aprendizagem do aluno, visto que podem favorecer ou dificultar a dinâmica de trabalho, interações e atividades e, por tudo isto, tornarem-se estimulantes ou desencorajadores. Zabalza (2001) refere ainda que o modo como o/a professor/a organiza o espaço reflete o modelo educativo que utiliza.

A sala de aula é relativamente pequena, não restando área livre, uma vez que as mesas de trabalho dos alunos ocupam o espaço quase na totalidade, dificultando a

execução de atividades diferenciadas, por exemplo, as de expressões. A sala tem acesso a luz natural e aquecimento, estando decorada com alguns trabalhos elaborados pelos alunos. As mesas dos alunos estão dispostas em fila o que evidencia um método de trabalho predominantemente expositivo e individual.

No apêndice 8, podemos observar a planta da sala e constatar que esta é constituída por uma secretária do professor, uma mesa para computador, doze mesas de trabalho para os alunos dispostas em três filas paralelas, um gabinete isolado para as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, um quadro de giz e um quadro interativo, um quadro de cortiça para afixação de trabalhos e três armários para arrumação. O gabinete para os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo é rodeado por um armário de arrumação e está estruturado de acordo com o modelo TEACH, segundo o qual está organizada a sala de Ensino Estruturado. Esse modelo surgiu na década de 70, na Carolina do Norte, tendo como principal filosofia o objetivo de ajudar a criança com PEA a atingir a máxima autonomia possível ao longo da vida, focando-se no ensino das capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social, sempre tendo em conta as áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA (Pereira et al., 2008).

Metodologia(s) do Professor Cooperante

Para melhor compreender a metodologia utilizada pelo docente, torna-se imprescindível analisar o esquema apresentado no Anexo 2 que representa a estrutura do Projeto Curricular de Turma (PCT). Segundo o PCT, a escola é um espaço de construção e descoberta de saberes por excelência, importa que esteja orientada e organizada de modo a, por um lado, corresponder às necessidades das populações e, por outro, a traduzir de modo mais lato os objetivos previstos na LBSE. Como se pode concluir através da análise do esquema, a modalidade de organização utilizada pelo docente engloba aspetos de diferentes métodos pedagógicos. Durante as aulas utiliza predominantemente o Método Expositivo, cujo objetivo é que os alunos, a partir da exposição clara e direta do professor, adquiram e retenham as informações necessárias para construir e aumentarem as suas estruturas conceptuais e ao mesmo tempo desenvolverem o raciocínio através do diálogo e questionamento (Marchão, 2012).

Todavia, Marchão (2012) assegura que a utilização exclusiva deste método pode ser redutora, devendo o/a professor/a associar a este outros métodos que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico necessário à construção de competências escolares e sociais. Para além de utilizar o Método Expositivo, que por vezes se torna desmotivante para os alunos, o docente acredita que a escola e, neste caso, o/a professor/a, deve formar os seus alunos não só a nível académico mas também efetivar aquilo a que se chama de “preparação para a vida”. Nessa sequência participa, ao longo do ano, em inúmeros projetos extra, em áreas como História e Património Local e Ambiental, Solidariedade/Cidadania e Artística. Alguns exemplos dos mesmos são “Eco Escolas”, “Heróis da Fruta”, “Bolotas”, “Crescer com as árvores”, “Escola Alerta” e “Flute Master”.

Todos estes projetos pretendem o envolvimento das famílias e da comunidade, num ideal de escola aberta, tal como o professor cita no início do PCT “Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia” (ditado anglo-saxónico). Com este princípio, espera contribuir para a formação integral dos alunos, numa perspetiva global e de inclusão. Tal determina que esses contributos ou caminhadas sejam dirigidos no âmbito da consciencialização de todos para a necessidade de se construir uma sociedade mais capaz e mais solidária, onde a salvaguarda do respeito pelo outro e a consciencialização de valores como a democracia, o pluralismo das ideias e a competência, sejam objetivos exequíveis.

A LBSE (1986) acentua a importância desta prática apontando como princípio geral da Educação Básica a capacidade do ensino dar resposta às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, promovendo ainda o espírito democrático.

Marchão (2012) atesta que as primeiras aprendizagens são importantes para a vida adulta, no entanto, não podem ser somente académicas, devendo passar pela construção da identidade pessoal e social da criança.

O trabalho de projeto é um potenciador deste tipo de atividades, já que incentiva a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e desta forma a aquisição de competências como o espírito crítico e autonomia (Oliveira-Formosinho, 2011).

Situações de aprendizagem - Comunicação e estímulo: Geralmente, nas atividades comuns, os alunos trabalham de forma individual; já aquando da realização das atividades dos projetos, preza-se o trabalho em equipa.

No decorrer das aulas é valorizada a exposição do professor e a comunicação entre professor-aluno, não existindo muito espaço para interações entre crianças, a não ser quando algumas realizam as tarefas mais rapidamente e se dispõem a ajudar os colegas com mais dificuldades. Apesar de se valorar muito a expressão oral, a escrita também não é descurada, existindo, ao longo do dia, diversos momentos que possibilitam o seu desenvolvimento.

Recursos didáticos: O manual escolar é utilizado como recurso privilegiado, no entanto é acompanhado de outros que se encontram na sala (e.g., o quadro interativo e a internet), trazidos pelo professor e também construídos, em sala, pelos alunos. A utilização da internet é diária, nomeadamente para a exploração de assuntos que não estão descritos nos manuais. Grácio e Nadal (2000) evidenciam que as novas tecnologias permitem a um maior número de crianças o acesso a modos complexos de raciocínio e pensamento, incentivando a aprendizagem cooperativa e a tentativa em erro que tanto valor educativo podem acarretar.

Avaliação: O documento Organização Curricular e Programas (ME, 2004, p.25) conceptualiza a avaliação como um processo que deverá “centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno”. Com essa finalidade, devem ser construídos instrumentos de registo sistemático e partilhado que permitam a leitura do processo de aprendizagem do aluno. Neste sentido, o professor utiliza, em momentos distintos, diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), nomeadamente, avaliação semanal, mensal e trimestral, empregando os seguintes instrumentos: registos escritos, provas orais, registos ocasionais de observação e registos estruturados de observação.

No final de cada período, elabora um relatório de avaliação do PCT tendo em conta o desempenho dos alunos, a execução dos objetivos propostos e as atividades realizadas. Com este, consegue predefinir ou melhorar as estratégias para a obtenção

de sucesso educativo. No final do ano, concebe uma avaliação mais pormenorizada de todos os aspetos que envolvem o processo educativo e que foram definidos inicialmente no PCT.

Intervenientes no processo educativo: O documento Organização Curricular e Programas (ME, 2004) realça a importância do contacto com o meio envolvente para a construção de aprendizagens significativas e ativas, aspeto muito visível na prática do orientador cooperante. Como já referi anteriormente, este valoriza a ideia de escola aberta, isto é, em constante interação com o meio envolvente. Desta forma, os/as professores/as das AEC's, as famílias e a comunidade são também considerados agentes educativos, com igual importância no processo de aprendizagem das crianças.

A articulação família/escola¹¹ manifesta-se como uma prática promotora de sucesso, na medida em que facilita a apropriação pelas crianças do sentido de respeito e de valorização da sua formação académica. Nesse sentido, o professor procura promover a escola junto das famílias, desenvolvendo parcerias e aproveitando as sinergias geradas. É de salientar que a prática de Trabalho de Projeto é potenciadora desta boa relação entre família/escola, que tantos benefícios acarreta no processo educativo. Sempre que é possível, no âmbito dos projetos em que a turma participa, são realizadas atividades que envolvem visitas a locais da comunidade, alguns exemplos disso são as visitas à GNR e à Escola Secundária (no âmbito do projeto “Bolotas”).

Articulação curricular: Tal como defende a LBSE (1986), o 1.º CEB funciona de forma globalizante, dinâmica, transversal e transdisciplinar e desta forma não faz qualquer sentido que o ensino seja desfragmentado, nomeadamente através dos horários espartilhados. O professor confere a máxima importância a este princípio, desprezando a compartimentação, que a seu ver, é contra os princípios expostos pelos documentos que regem o ensino neste ciclo. Desta forma, é apologista da integração curricular, ou seja, segundo ele não é possível trabalhar uma área curricular de forma

¹¹ Este assunto será explorado, na segunda parte, deste Relatório Final como uma das experiências-chave.

estaque sem explorar conteúdos de outras. Trabalha em equipa com os docentes das AEC's e de apoio, nomeadamente com os professores da Unidade de Ensino Estruturado e do Ensino Domiciliário. Sempre que possível, utiliza as atividades e aprendizagens dos alunos nas Atividades Extra Curriculares, para enriquecer o seu trabalho em sala de aula.

2.4 - ITINERÁRIO FORMATIVO

2.4.1. Percurso da Estagiária

Tal como na secção anterior, este ponto do relatório tem como objetivo dar a conhecer todo o percurso que realizei, desde o início do ano letivo até ao final do estágio, abrangendo um conjunto de quatro fases, que aqui explico com o intuito de refletir sobre elas.

A - Fase preparatória

Esta fase ocorreu antes da entrada em estágio com o objetivo de me preparar para este. À semelhança do que ocorreu no estágio na valência de EPE, realizei pesquisas sobre assuntos que considerei pertinentes, nomeadamente sobre as características da instituição onde iria decorrer o estágio, a prática reflexiva, as competências necessárias para se ser professor/a e ainda sobre algumas das teorias que sustentam a prática dos/as professores/as do 1.º CEB¹².

B - Fase de Observação (29 de outubro a 12 de novembro de 2014)

A minha atuação nesta fase centrou-se, essencialmente, na observação do contexto educativo, nomeadamente da organização do mesmo (características da turma, capacidades e necessidades, espaço), das práticas do orientador cooperante e do currículo utilizado. A recolha de informações sobre o contexto foi realizada através da

¹² Algumas destas pesquisas encontram-se descritas, no capítulo I, da primeira parte deste Relatório Final.

observação participante, da consulta de documentos como o PCT, dossiês e relatórios, e ainda a partir de algumas conversas informais com o orientador cooperante¹³.

C - Fase de Intervenção (17 de novembro a 10 de fevereiro de 2015)¹⁴

Nesta fase pretendia-se que, de forma gradual, as estagiárias iniciassem a sua intervenção com progressiva responsabilidade na elaboração da planificação e consequente intervenção. De acordo com estas recomendações, optámos por edificar este processo de forma faseada. Numa primeira etapa, cada uma ficou responsável por um quarto do dia, numa segunda etapa por metade, numa terceira por um dia e nas últimas três semanas, cada uma ficou responsável por uma semana (três dias de estágio). Foi essencial realizarmos uma intervenção progressiva porque nos ajudou a habituar ao contexto e às especificidades do ensino. Considero ainda de extrema importância o facto de termos experienciado todas estas fases e, consequentemente vivenciarmos a realidade que nos espera como futuras professoras. Apesar de cada uma ficar responsável por uma parte do dia, todo o processo de planificação e preparação de materiais foi executado em equipa.

Aulas

Começámos por, no período de observação, identificar os interesses e necessidades da turma¹⁵ para conseguirmos adaptar a nossa intervenção pedagógica às suas características. Alguns destes aspetos já foram apresentados no ponto anterior, pelo que volto a referir apenas os mais importantes: a turma é motivada e interessada, estão habituados à utilização do método expositivo e à realização de fichas do manual pelo que são pouco autónomos e criativos.

Johnson e Johnson (2006) afirmam que uma aprendizagem de qualidade deve basear-se em três pressupostos: aprendemos melhor quando nos envolvemos pessoalmente na experiência de aprendizagem; o conhecimento, para ser significativo e ter efeitos no nosso comportamento tem de ser descoberto por cada um de nós e o

¹³ A observação realizada e a consequente reflexão encontram-se descritas na secção B, ponto 2.3, da primeira parte deste Relatório Final.

¹⁴ Uma vez que participei no ISP GoPrince, Programa de Erasmus Intensivo alusivo ao tema “Inclusão”, iniciei a minha intervenção duas semanas depois, repondo esse tempo no mês de fevereiro.

¹⁵ Apresentados no ponto 2.3, da Secção B da primeira parte deste Relatório Final.

compromisso com a aprendizagem é maior se tivermos liberdade para definir os nossos próprios objetivos.

Tendo em conta os parágrafos anteriores, pensámos e estruturámos as nossas atividades de forma a fazer face a algumas das limitações da turma, baseando-nos nos seguintes princípios pedagógicos:

Diferenciação pedagógica: Cada criança tem o seu ritmo e estilo de aprendizagem pelo que realizámos atividades diversificadas e adequadas a cada aluno. Prestámos acompanhamento individual e fichas de trabalho adaptadas aos que necessitavam.

Atividades ativas e significativas: De acordo com Alarcão e Tavares (1990), a aprendizagem é uma construção pessoal, ou seja, o aluno só aprende se o conteúdo chegar até ele através da sua experiência própria. Desta forma e tal como refere o documento “Organização Curricular e Programas” (ME, 2004) os alunos devem ter a oportunidade de vivenciar experiências estimulantes de manipulação de objetos e atividade física, que lhe sejam significativas, ou seja, se relacionem com as suas vivências, dentro ou fora da escola e lhe permitam explorar e descobrir novos saberes e novas formas de aprender. Neste sentido, utilizámos as vivências e saberes prévios dos alunos como ponto de partida para todas as atividades, o que não foi difícil graças à relação que a escola tem com o meio. E para além disso, a escolha e a participação dos alunos na definição do currículo e atividades propiciou uma aprendizagem mais ativa, significativa e autónoma.

Interdisciplinaridade: Inicialmente, quando chegámos ao estágio fomos confrontadas com um único pedido, não fragmentarmos as áreas curriculares, uma vez que a LBSE (1986) afirma que o 1.º CEB funciona de forma globalizante, dinâmica, transversal e transdisciplinar. O projeto foi um dos impulsionadores da interdisciplinaridade porque nos levou a criar atividades que englobassem as diferentes áreas. Porém, no final do estágio, percebi que neste contexto é impossível realizar uma fragmentação porque os conteúdos estão concebidos de forma articulada para que seja possível uma melhor compreensão destes por parte dos alunos.

Aprendizagem Cooperativa: No decorrer do levantamento de potencialidades e necessidades, considerámos que uma das lacunas da turma era a falta de competências de trabalho em grupo, e por tudo isto criámos algumas atividades onde trabalhámos e treinámos estas capacidades. A aprendizagem nunca é única e exclusivamente individual, nem se limita às relações frente-a-frente de professor/a e aluno/a e, por isso mesmo, a aprendizagem cooperativa facilita, não só, a aprendizagem de conteúdos e competências escolares, mas também contempla metas e objetivos sociais e de relações humanas (Arends, 2008).

Marchão (2012) afirma que a aprendizagem cooperativa favorece o rendimento e a produtividade e facilita a memória a longo prazo, a motivação intrínseca, a atenção e o pensamento crítico. Permite a construção de uma comunidade de aprendizagem coesa, reflexiva (Torres et al., 2004), solidária, que trabalha para um objetivo comum. É este o caminho para a formação democrática (Freire, 1987 cit. in Menezes, Barbosa & Jófili, 2007).

A implementação deste método e do trabalho em grupo, inicialmente, foi árdua. Foi necessário criar regras e definir de forma clara e precisa os objetivos a atingir, e sobretudo treino. No final do estágio, os alunos já eram capazes de trabalhar autonomamente em grupo, o que propiciou o desenvolvimento de capacidades como o sentido crítico, a autonomia, a reflexão e a argumentação.

Atividades Lúdicas:

"Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem." (Carlos Drummond de Andrade)

Muito se tem teorizado sobre a importância do jogo e das atividades lúdicas na Educação de Infância. Porém, estes não perdem a sua relevância aquando a entrada no 1.º CEB. A sala de aula pode e deve ser um lugar para brincar, logo que o professor consiga conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno, encontrando o equilíbrio necessário entre o cumprimento das suas funções pedagógicas e psicológicas, ensine conteúdos e habilidades, contribua para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autónomo e criativo e prepare para o

exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivando a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (Fortuna, 2000).

Para Fortuna (2000) uma aula lúdica será aquela que se assemelhe ao brincar, ou seja, uma aula livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, em que o aluno tem vontade de participar e desenvolve a imaginação e o raciocínio.

Aprendizagem baseada em problemas: Este tipo de aprendizagem tem como principal objetivo levar as crianças a colocar questões, procurar respostas e soluções e a construir ideias e teorias acerca do mundo. Como o conhecimento não é estático, o aluno aprende confrontando-se com novas experiências, construindo ou modificando conhecimentos anteriores (Marchão, 2012). Utilizámos esta metodologia em todas as áreas do saber mas sobretudo na aprendizagem matemática, uma vez que esta permite que os alunos adquiram e desenvolvam competências de pesquisa, resolução de problemas e autonomia, construindo comportamentos associados ao papel do adulto e se tornem cada vez mais confiantes nas suas capacidades para aprender (Marchão, 2012).

Relativamente aos conteúdos programáticos, usufruímos de total liberdade, tendo apenas que criar um documento (Apêndice 9) onde identificássemos quais os conteúdos que queríamos lecionar. A ordem desses conteúdos foi sendo estabelecida com o decorrer da nossa prática, consoante considerámos pertinente e de acordo com as solicitações da turma. No apêndice 10 são apresentadas alguns exemplos de planificações realizadas ao longo da nossa intervenção, sendo que estas incluem também atividades realizadas no âmbito da implementação do projeto “Artistas fora de Portas”.

Método do Distema

Na sequência das dificuldades de aprendizagem do aluno L. (descritas no ponto I) foi-nos proposto prestarmos acompanhamento ao aluno utilizando o Método Distema. Este é um “Método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomímico, Estruturado e Cumulativo” (Teles & Machado, 2005, p.16) e destina-se a crianças e jovens com dislexia, perturbações da linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Iniciámos a aplicação do método já numa fase tardia, porém este foi revelando resultados. No entanto, se tivesse sido aplicado com mais sequência e regularidade (uma vez que o estágio decorreu apenas durante três dias da semana) o desfecho teria sido melhor. Esta experiência conduziu-me a algumas dúvidas, já que é difícil não ultrapassar a linha que separa o “ajudar” de o “fazer por eles”. A certo ponto, apercebi-me que a ajuda dada ao aluno tornou-o dependente do nosso acompanhamento na realização de tarefas básicas.

Trabalho de Projeto

Propuseram-nos, na sequência da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar, a implementação de um projeto tendo em conta o levantamento das necessidades e limitações da turma. Em consenso com o grupo de crianças e com o orientador cooperante desenvolvemos o projeto “Artistas Fora de Portas”¹⁶ baseado em questões como a aprendizagem social e democrática, o *outdoor learning* e a utilização das artes e expressões no ensino e aprendizagem no 1.º CEB.

D - Fase Retrospectiva

Chegada ao fim mais uma etapa de formação profissional, o estágio, é hora de fazer uma retrospectiva e avaliar tudo o que foi realizado e conseguido. Foi esse o intuito desta fase, a realização de uma avaliação retrospectiva centrada nas condições, desempenhos, aprendizagens e competências¹⁷.

¹⁶ Este projeto será descrito na parte II deste relatório, uma vez que constitui uma das experiências-chave.

¹⁷ Esta avaliação é apresentada na fase final do documento, nas Considerações Finais.

PARTE II

Experiências-Chave

SECÇÃO A

Experiências-Chave em Educação Pré-Escolar

1 - Experiência-Chave: Abordagem de Mosaico – “Prática Investigativa”

“Conhecer não é demonstrar nem explicar, é aceder à visão.”

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

Aquando a realização do estágio foi-nos proposto um exercício investigativo que utilizasse a Abordagem de Mosaico (AM) para averiguar as perspetivas das crianças acerca da vida no seu JI. De seguida apresento e caracterizo esse processo de investigação.

1.1 Revisão da Literatura

1.1.1. Pressupostos teóricos

Visão acerca da criança - de objeto a co-pesquisador: Ao longo dos séculos sucederam-se visões distintas da criança como membro da sociedade, o que resultou na alteração repetida deste conceito. Christensen e James (2000, cit. in Christensen & Prout, 2002) identificaram quatro: a criança como objeto, como sujeito, como ator social e como participante e co-investigador. Segundo os autores estas perspetivas ainda coexistem.

Apesar de mais tradicional, a visão da criança como objeto ainda resiste, considerando-a um ser dependente de outros, incompetente, negligenciando-a como ator social de direitos próprios. Consequentemente caracteriza-a como um ser incapaz de compreender a ideia de uma investigação, não incluindo o seu parecer no desenrolar da mesma (Christensen & Prout, 2002).

A segunda perspetiva conceptualiza a criança como um sujeito, digno de subjetividade e, por isso mesmo, único e distinto. Assim a participação de cada indivíduo no processo investigativo é condicionada pelas suas capacidades cognitivas e sociais que são avaliadas segundo determinados critérios (Christensen & Prout, 2002).

Uma perspetiva mais moderna concede ênfase à igualdade entre o papel da criança e do adulto (Christensen & Prout, 2002). Contempla a criança como ser social que interage tanto com os seus pares como com outros membros do meio que a envolve,

contribuindo para a produção e transformação da sociedade, tal como os adultos (Corsaro, 1997,2002, cit. in Fernandese & Trois, 2010). A sua socialização não é somente um processo de reprodução desse meio, mas é cumulativamente um processo de apropriação e inovação.

A quarta perspetiva é percecionada a partir da anterior e acredita no sucesso da criança enquanto co-pesquisador, ou seja, participante ativo no processo de pesquisa/investigação. Assim, esta deve ser envolvida, informada, consultada e ouvida no decorrer da mesma.

Pedagogia-em-Participação: Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011) existem duas formas de fazer pedagogia, uma transmissiva e outra participativa. Importa-me aprofundar a segunda, uma vez que serve de base à AM. A pedagogia da participação caracteriza-se por estar centrada não só nos autores que co-constroem o conhecimento mas também nos documentos. Esta vê a criança como um ser competente e ativo, que colabora e co-constroi o seu processo de aprendizagem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011).

Uma das perspetivas que se baseia nestes pressupostos é a Pedagogia-em-Participação, desenvolvida por Júlia Formosinho no seio da Associação Criança em parceria com a Fundação Aga Khan (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011). “A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação” (Formosinho & oliveira-Formosinho, 2011, p.16), assim é sua finalidade a promoção da igualdade e inclusão de todas as diversidades. Nesta pedagogia, o papel do/a educador/a e da criança são baseados na crença de que esta é uma pessoa capaz com competência, agência e portadora de direito à participação. Por isso mesmo, a sua atividade é construída em extrema colaboração, em todos os aspetos do percurso formativo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011).

Oliveira-Formosinho (2007) afirma que esta pedagogia se centra nos atores que constroem o conhecimento, para que participem de forma progressiva, através do processo formativo, na construção da cultura, constituindo-os como seres sócio-histórico-culturais. A autora realça a importância de desenvolver as linguagens das crianças no processo de fala e escuta, para que assim possam ser co-construtoras. Garante ainda que necessitamos de práticas participativas, nas quais as crianças sejam

consultadas e possam expressar livremente as suas opiniões, sentimentos e conhecimentos. Só assim promoveremos práticas assentes na cidadania e nos direitos básicos do ser humano. É relevante perceber que a participação também pode ocorrer “sem palavras”, daí a criação da abordagem que caracterizarei de seguida.

1.1.2. Autores de Referência/Origem

Com objetivo de criar uma abordagem que permitisse a real “escuta” e participação das crianças, Alison Clark e Peter Moss desenvolveram durante um estudo exploratório de 18 meses, em Londres, a Abordagem de Mosaico. Este estudo apresentou as crianças como co-pesquisadores (Blaisdell, 2012), incluindo a sua “voz” na avaliação de serviços prestados às mesmas e às suas famílias (Clark, 2003, 2010). Com este propósito criaram um conjunto de métodos visuais e cinestésicos que permitem escutar crianças de tenra idade.

A Abordagem de Mosaico baseia-se na visão da criança descrita acima. Uma “criança rica” que é “*expert*” na sua própria vida, forte, competente, capaz de criar significados e construir conhecimento. Uma criança ativa, comunicadora hábil, capaz de se expressar nas 100 linguagens da criança. Uma criança, como ser que é e não como os adultos acham que será, com o seu próprio tempo, espaço e atividades. E sobretudo com o seu ponto de vista, que deve tornar-se o foco das investigações sobre a infância (Clark & Statham, 2005; Clark, 2010).

Clark (2011) identifica os seis elementos constituintes desta abordagem: é um multimétodo que permite reconhecer e recolher as diferentes “vozes da criança”; é uma abordagem participativa que vê a criança como um agente ativo, um “*expert*” na sua própria vida; é reflexiva uma vez que envolve os diversos agentes educativos na reflexão e criação de significados; é adaptável, podendo ser aplicada em qualquer instituição; foca-se nas experiências da criança podendo ser utilizada para avaliação dos serviços prestados à mesma e por fim pode ser incorporada na prática, uma vez que a metodologia da escuta pode ser uma ferramenta usada na avaliação pelo/a educador/a.

Como existem diversos obstáculos que dificultam a tarefa de envolver a criança numa investigação, nomeadamente ao nível da energia e comunicação, a AM tem de ser flexível, permitindo a utilização de multimétodos consoante as crianças e a

pesquisa a realizar (Clark, 2010). Estes métodos são os seguintes, utilização de máquinas fotográficas e construção de livros, entrevistas, observação, circuitos e construção de mapas, “manta mágica”, dramatizações, desenhos, entre outros (Clark & Statham, 2005; Clark, 2010).

O nome “Abordagem Mosaico” representa a junção de todas as peças, “visões” da criança, a criação de um mosaico que exhibe a visão que a criança possui do mundo que a rodeia (Clark, 2011).

1.2. Metodologia

1.2.1. Objetivos

O principal objetivo do estudo prende-se com a resposta às questões de investigação: “Qual a perspetiva da criança acerca da sua experiência no JI?”; “Como é que a criança descreve e representa o JI?”; “Como é que a criança se sente no JI?”; “Porque é que a criança vai ao JI?”; “O que valoriza e o que gostava de modificar no JI?”.

1.2.2. Contexto da investigação e participantes

A investigação decorreu entre 23 de abril e 6 de junho de 2013, em momentos oportunos no quotidiano do JI. Sendo assim apesar de se ter estendido por dois meses, as atividades não ocorreram todos os dias.

Participaram no estudo 11 crianças, sete com cinco anos e quatro com três. Apenas o material reproduzido por duas crianças foi utilizado para o tratamento de dados.

1.2.3. Instrumentos

Ao longo da investigação utilizámos diversos instrumentos e métodos, nomeadamente alguns dos identificados acima: role play, fotografias, circuitos, reuniões, mapas, desenhos e entrevistas. Em algumas ocasiões, utilizámos simultaneamente diferentes métodos e, sempre que necessário, introduzimos algumas alterações na sua execução, adaptando-os ao contexto. Na tabela que se segue encontram-se explicitados e caracterizados os métodos utilizados.

Tabela 1- Métodos utilizados na Abordagem de Mosaico

Método	Descrição
Role Play/Dramatização	Utilização de fantoches para que as crianças se expressem mais facilmente.
Fotografias	As crianças fotografaram o que consideram mais importante nos espaços que visitaram.
Reuniões	Crianças e estagiárias reuniram-se para discutir e refletir sobre o que se estava a fazer.
Circuitos	Passeio realizado e guiado pelas crianças ao JI.
Mapas	Construção do circuito em 2D, utilizando as suas fotografias e desenhos.
Conversa com as crianças	Conversas informais com as crianças em momentos de brincadeira livre.
Entrevista à educadora	Entrevista informal à educadora sobre as duas crianças escolhidas.
Questionário aos pais	Questionário enviado aos pais.
Manta Mágica	Revisão e reflexão, com as crianças, sobre tudo o que foi produzido. Partilha de opiniões e sentimentos.

1.2.4. Procedimentos

Inicialmente realizou-se um diálogo com as crianças, no qual lhes explicámos o objetivo do estudo e lhes foi dada a opção de participação. No momento seguinte e já apenas com as crianças que se voluntariaram (11), realizou-se uma conversa individual, com intuito de esclarecer qualquer dúvida que elas manifestassem.

Para efeitos do tratamento de dados convencionou-se a escolha de duas crianças, com características comunicacionais distintas. O processo de escolha foi moroso exigindo uma reflexão constante e partilhada. Para facilitar o processo definimos alguns critérios a ter em conta, tais como: assiduidade, integração no grupo, relação da criança connosco, idade, capacidade de relação com os outros e de comunicação. Optámos por escolher duas crianças da faixa etária dos cinco anos, uma do sexo masculino (D.) e outra do sexo feminino (S.). Escolhemos o D. uma vez que demonstrou, ao longo das semanas de observação, ser comunicativo, participativo, responsável e curioso. Já a seleção da S. ocorreu devido a esta apresentar

características opostas, nomeadamente, timidez e dificuldade em interagir e comunicar com os outros.

Posteriormente à conversa inicial, elaboramos o roteiro do percurso a seguir, otimizando as atividades com o tempo disponível. Decidimos realizar, em todas as ocasiões, atividades significativas para as crianças e incluídas no seu quotidiano.

Passo um: Numa primeira fase pretendemos incentivar as crianças a participar no estudo realizando uma atividade que captasse a sua atenção e entusiasmo. Para isso escolhemos o método “role play”, nomeadamente um teatro de fantoches (Apêndice 11). Considerámo-lo adequado, em primeiro lugar porque era uma atividade que iria captar o interesse das crianças e, em segundo lugar, porque sendo esta uma das primeiras atividades que estas realizariam apenas connosco, poderiam sentir-se pouco à vontade, o que contrabalançámos com uma maior facilidade para as crianças se expressarem utilizando fantoches e dramatizações (Clark, McQuail & Moss, 2003). Este primeiro passo objetivava a resposta à questão “Porque vens ao JI?”.

Passo dois: Depois de se compreenderem os motivos que trazem as crianças ao JI, seguiu-se o início da exploração do espaço e das relações interpessoais. Como atividade de motivação mostrámos às crianças algumas fotografias da nossa escola e daquilo que era importante para nós relativo à nossa vida académica (Apêndice 12). Desta forma, para além das crianças conhecerem o espaço onde estudamos, uma vez que nos referimos ao estudo como um trabalho da escola, a atividade serviu como impulsionadora da conversa de partida, na qual, reavaliámos em parceria (tendo em conta a opinião das crianças), o roteiro de atividades para o estudo.

Passo três: Posteriormente iniciámos a fase dos circuitos (Apêndice 13). Decidimos realizar um circuito individual com as duas crianças escolhidas e com as restantes, um circuito em grupo. No final esta opção revelou-se acertada já que o circuito de grupo ocorreu de forma mais confusa do que os individuais, existindo alguma influência entre indivíduos.

Passos quatro e cinco: No dia seguinte aos circuitos revimos, individualmente, todas as fotografias, com as crianças escolhidas (Apêndice 14). A criança podia escolher quais as fotografias que comentaria. Nesta fase, surgiu a oportunidade de uma conversa mais sossegada com a criança por forma a esclarecer comentários realizados por esta durante o circuito. Ao mesmo tempo que colocamos em prática este processo, distribuímos às restantes crianças, uma folha dividida em dois, na qual desenharam, num lado, o local que mais gostavam no JI e no outro, o que menos gostavam (Apêndice 15).

Passo seis: Seguiu-se a construção dos mapas, a partir dos materiais elaborados nas atividades anteriores. As duas crianças escolhidas realizaram o mapa individualmente, enquanto os restantes o fizeram em grupo. Começámos por lhes mostrar as fotografias que tinham escolhido, já impressas. Pedimos que as ordenassem tendo em conta a ordem dos locais visitados no circuito e de seguida as distribuíssem pela folha. Depois de coladas as fotografias, numeraram os locais e desenharam o percurso. Finalmente escolheram um título para o seu mapa (Ver apêndice 16).

Passo sete: As crianças reuniram-se e à vez, sem que as restantes vissem, cada uma escolheu um objeto, presente na sala, que representasse o que ela mais gosta no JI colocando-o numa caixa. Posteriormente, à vez, cada criança tirava um objeto da caixa e tinha de adivinhar a quem pertencia.

Passo oito: Com o intuito de triangularmos dados e esclarecer algumas questões, realizámos diversas entrevistas/conversas aos diferentes intervenientes educativos - educadora cooperante (Apêndice 17); crianças (Apêndice 18) e pais (Apêndice 19).

Passo nove: Finalizámos o estudo com o método da manta mágica. Para que se tornasse mais motivador construímos, com as crianças, um padrão de mosaico, usando caixas de cartão. No dia seguinte, reunimo-nos e construímos a nossa estrutura recordando aquilo que tínhamos feito em cada fase, trocando opiniões e sentimentos. Esta atividade realizou-se com o grupo todo, tendo as crianças que participaram no

estudo revelado às restantes o que tínhamos feito, e estas contribuíram com a sua opinião sobre algumas das perguntas que tínhamos trabalhado (Ver apêndice 20).

1.3. Resultados

Segundo Clark (2010), posteriormente à fase de recolha de perspetivas das crianças e dos adultos que a rodeiam avizinha-se a segunda fase cujo grande objetivo passa por discutir esse material.

Numa primeira instância analisei as respostas à pergunta “Porque vens ao JI?”. Com intuito de as classificar criei três categorias, sendo estas – Atividades; Relações; Obrigatoriedade. Apesar de para o tratamento de dados apenas contabilizar as respostas das duas crianças, considereei pertinente o seu enquadramento no conjunto do grupo. A tabela que se segue revela a distribuição das respostas das crianças pelas categorias.

Tabela 2- Análise das respostas à pergunta "Porque vens ao JI?"

	Atividades	Relações	Obrigatoriedade
S.	1	1	1
D.	5	1	0
Outros	11	6	8

Pode observar-se, que relativamente à S., a sua ida ao JI depende das três categorias, já as respostas do D. revelam que frequenta o JI sobretudo pelas atividades que lá realiza. Porém, pode ver-se que no geral, um elevado número de crianças sente a ida ao JI como uma obrigação.

Numa segunda fase analisei os circuitos das duas crianças (Ver apêndice 21). Comecei por observar os lugares que visitaram, concluindo que as duas crianças visitaram os mesmos locais, à exceção da sala um e da arrecadação da sala dois, que a S. visitou e o D. não. Relativamente à ordem do percurso, a S. iniciou o seu no parque exterior tendo depois seguido para o interior, acabando na sala. O D. começou no interior, passando para o exterior e voltando para dentro, à sala do grupo. Contabilizando o número de fotografias, ambos fotografaram mais os locais que costumam frequentar com maior assiduidade, a sala de atividades e o parque exterior.

À medida que realizaram o circuito, as crianças expressaram alguns comentários, que organizei em quatro categorias - atividades (as crianças associam o espaço às atividades que nele realizam); frequência do espaço (as crianças gostam ou não do espaço pela assiduidade que o frequentam); relações (esta categoria divide-se em três - pares, educadora e assistentes operacionais - as crianças associam o espaço às relações que estabelecem no seu dia-a-dia); castigos, repreensões e comportamento (as crianças associam o espaço a questões comportamentais).

Na tabela que se segue encontram-se identificados o número de comentários positivos e negativos sobre um espaço em cada categoria.

Tabela 3 - Análise dos comentários das crianças durante o circuito

Categorias		S.		D.	
		C. Positivos	C. Negativos	C. Positivos	C. Negativos
Atividades		7	0	10	1
Frequência do Espaço		0	0	0	2
Relações	Pares	7	0	2	0
	Educadora	3		0	1
	Assistentes	2	0	2	0
	Operacionais				
Ligação Casa/JI		1	0	1	0
Castigos/Repreensões/ Comportamento		0	1	1	1

Relativamente à S. pode constatar-se que teceu, numa larga maioria, comentários positivos. O único comentário negativo refere-se à categoria castigos/repreensões/comportamento - “Gosto mais de brincar e porque é o banco do castigo” [referindo-se a um banco situado no parque exterior]. Os comentários positivos centraram-se na categoria das atividades, por exemplo, “Gosto porque trabalhamos e jogamos e gosto das histórias da professora” e na categoria das relações, sobretudo com os pares, é exemplo disso o seguinte comentário, “Costuma estar aqui a C. ou a T. ou a L. e a professora, a Marina e a Ana e eu gosto delas” referindo-se aos adultos que costumam frequentar a sala. Não realizou qualquer comentário em relação à frequência do espaço, efetuando apenas uma alusão à categoria ligação casa/JI - “Quando a mãe ou o papá me vêm trazer”.

No que diz respeito ao D., este teve mais comentários negativos do que a S., no entanto este número não se aproxima do das observações positivas. Os comentários negativos relacionaram-se com a frequência do espaço - “Ponho um boneco triste porque venho cá poucas vezes e gostava de vir mais” [referindo-se ao escritório da educadora] - e com as atividades - “Ponho aqui um boneco triste porque não gosto de estar sentado, prefiro brincar”. Já os comentários positivos situam-se, na sua maioria, na categoria das atividades - “Gosto de passar aqui a correr e dar muitas voltas”. Todavia ainda realizou comentários que se inserem na categoria ligação casa/família - “Estas flores são bonitas, a minha mãe também tem em casa” - e na categoria das relações - “Gosto de brincar aqui no quadrado quando a L., a C. e a T. estão cá” [referindo-se às Assistentes Operacionais].

No dia seguinte aos circuitos, as crianças tiveram oportunidade de ver as fotografias recolhidas e tecerem os comentários desejados (Apêndice 14). A seguinte tabela mostra a análise desses comentários, tendo contabilizado apenas aqueles que acrescentavam alguma informação relevante ao estudo.

Tabela 4 - Análise dos comentários das crianças às fotografias que tiraram no circuito

Categorias		S.		D.	
		C. Positivos	C. Negativos	C. Positivos	C. Negativos
Atividades		8	0	3	0
Frequência do Espaço		0	0	0	0
Relações	Pares	9	2	2	0
	Educadora	0	0		
	Assistentes Operacionais	1	0	0	0
Ligação Casa/JI		3	0	0	0
Castigos/Repreensões/Comportamento		1	0	1	0

Comparando a tarefa das duas crianças, pode constatar-se que a S. teve um maior número de comentários nesta fase, mantendo a distribuição pelas categorias, apesar de realizar um maior número de comentários acerca das atividades e das relações. Nesta fase expressou observações negativas sobre a da relação com os pares - “Gosto menos

do I., ele porta-se mal, deita o leite para o chão”. Já o D. voltou a realizar comentários relacionados com as atividades, a relação com os pares e o comportamento.

1.4. Discussão¹⁸

Início a discussão por tecer algumas observações relativas às crianças escolhidas para o tratamento de dados.

Aquando a nossa chegada ao JI, a S. chamou a minha atenção pelo facto de ser muito calada e pouco participativa. Nas semanas de observação, a interação connosco foi quase nula e quando confrontada com tentativas de aproximação, ela afastava-se. Esta situação tornou-se o motivo principal para a escolhermos para a aplicação da AM.

Inicialmente mostrou-se retraída e pouco participativa, sobretudo na primeira atividade. Tal como nos confidenciaram os pais “a S. é uma criança muito reservada, que não gosta de se expor”. Porém, com a introdução da máquina fotográfica e as atividades individuais, revelou-se uma criança mais participativa e comunicadora. Como constatámos nas tabelas apresentadas anteriormente, a S. é uma criança que confere extrema importância às relações com os amigos e com os adultos, dependendo do sucesso destas para se encontrar bem no JI. Ora, examinemos um excerto do questionário aos pais - “Bom dia: em que se sente participativa e ativa e aceite pelos colegas. / Mau dia: em que surjam conflitos ou brigas em que seja envolvida.”. À pergunta “Porque vens ao JI?” a S. revelou vir porque “é dia de escola” e “para trabalhar e brincar com os meus amigos”. Esta resposta reflete os seus comentários ao longo das atividades que realizámos. Para além de dar importância às relações com os colegas e adultos, é uma criança que gosta de trabalhar e aprender, nomeadamente as letras e os números - “Fazemos trabalhos e jogos, desenhos. Gosto de aprender os números e as letras, o alfabeto tem números e letras à máquina e à mão. Eu sei fazer o D, mas o H não, porque é muito difícil.”. Já os pais possuem uma opinião semelhante sobre ela - “Gosta muito das rotinas diárias, pôr as presenças, marcar o tempo... gosta das experiências; gosta das atividades desenvolvidas na sala; gosta muito do dia de música. Não gosta de se expor ao grupo.”. Apesar de ser uma criança sossegada que não dá muito nas vistas e, ao contrário do que a educadora pensa, (“Gosta muito de fazer desenhos, gosta de atividades mais paradas. É muito

¹⁸ Para a elaboração da discussão baseei-me em todos os materiais recolhidos (atividades, entrevistas e conversas informais)

perfeita nos trabalhos. Gosta de brincar com o RM.” [Comentário feito pela educadora aquando a entrevista que realizámos]], a S. é uma criança muito ativa, que como qualquer outra da sua idade, gosta de correr, saltar e brincar lá fora. À pergunta “Como seria um dia bom para ti no JI?”, ela responde “Brincar todo o dia lá fora às corridas”.

Debrucemo-nos agora sobre a outra criança, o D.. Inicialmente, escolhemo-lo por ser uma criança desinibida, participativa, com vontade de aprender e de fazer. Porém fomos percebendo que também ele tem algumas especificidades, que por vezes, nos dificultaram o trabalho. É uma criança muito independente, que gosta de fazer o que quer e quando quer, e não gosta de receber conselhos ou ordens. Em alguns casos foi difícil focá-lo no que realmente se pretendia, sobretudo no circuito. Mas o mais difícil foi tentar que este exprimisse a sua opinião. É de salientar que este ano letivo é a primeira vez que o D. frequenta o JI.

Como revelam as tabelas anteriores, o D. associa a vinda ao JI e o gosto de estar lá com as atividades que realiza. É uma criança muito ativa e que por isso mesmo não gosta de estar parada. Prefere atividades mais movimentadas, tendo por vezes alguma reticência em participar em atividades dirigidas. Apesar de gostar do JI, gosta ainda mais dos fins-de-semana e do tempo que passa com os pais, estando sempre ansioso que chegue o dia amarelo (sexta-feira). Não revela, nos seus comentários, dar tanto relevo às relações, porém pelo que observei é uma criança que não gosta de se encontrar em situações de conflito e de ser criticado, o mesmo diz a educadora - “Não gosta que se zanguem com ele nem que os meninos lhe batam.”.

1.5. Conclusões

Depois de terminado todo o processo é hora de revelar as principais conclusões:

- O espaço exterior é um local de eleição e por isso mesmo, deveria ser alvo de maior preocupação pelas educadoras: Apesar de possuírem gostos diferentes, ambas as crianças revelaram a importância que tinha, para elas, o espaço exterior. Desta forma torna-se relevante que os profissionais daquela instituição identifiquem as potencialidades do espaço e o tornem num veículo potencializador de aprendizagens e vivências;

- A maioria das crianças frequenta o JI por questões de obrigatoriedade: Uma das questões que me preocupou mais foi o elevado número de respostas à pergunta “Porque vens ao JI?” relacionadas com a obrigatoriedade de frequência. De acordo com as observações das crianças, estas sentem a obrigatoriedade da frequência do JI uma vez que é algo convencionado na nossa sociedade. Os pais têm que trabalhar e por isso mesmo as crianças têm que ir ao JI. Convenciona-se a frequência do JI, tal como acontece com a frequência da escola do 1.º CEB.

- A associação de um castigo a um determinado local pode despoletar uma aversão ao mesmo: Tanto o D. como a S. elegeram como local que menos gostam o banco do castigo. Considero necessário ter um cuidado especial com estas situações, os castigos e sobretudo o associar os castigos a um local específico, já que estas podem ser a força motriz para o desinteresse e falta de vontade na frequência do JI.

- A visão que temos da criança nem sempre é a mais correta, é importante por isso incluir a criança e todos os adultos que convivem com ela na construção dessa mesma visão: Nem sempre a ideia que formamos da criança é a mais próxima do real. A observação que realizámos sobre esta nem sempre nos dota dos pareceres mais corretos. Pelo contrário, a AM permite-nos ter acesso a um conjunto de métodos e ferramentas que nos possibilitam conhecer a criança no seu todo, tendo sobretudo em conta a sua opinião. Pude comprovar isto em duas situações. Na primeira situação, a educadora mostrou-se segura ao afirmar que a S. gostava de atividades mais paradas, triangulando essa informação com a conversa com a criança, o questionário aos pais e os comentários que a criança foi tecendo durante as atividades, constatei que é exatamente o contrário. Na segunda situação, eu e o meu par pedagógico escolhemos as crianças pela capacidade que demonstravam para comunicar e, no final, percebemos que a nossa primeira impressão estava errada. Foi a criança que menos interagiu connosco que se revelou mais comunicativa. Este aspeto remete-nos à conclusão seguinte.

- Crianças mais tímidas e com dificuldades em se exprimir são as que mais beneficiam desta abordagem: Constatei esta situação ao longo de toda a implementação. Apesar de inicialmente a sua integração nas atividades se ter revelado difícil, a partir do momento que usufruiu de um tempo individualizado connosco, a S. mostrou ser uma criança diferente, mais comunicativa, aquando das atividades da AM, mas também no quotidiano do JI e até em casa, pelo que nos foi dito pela mãe. Isto revela os verdadeiros benefícios de dar voz e vez às crianças, despoleta a vontade de participação;

- As relações assumem um papel de extrema importância no quotidiano do JI: Finalmente e o que de mais relevante retirei desta experiência, a importância extrema das relações no quotidiano do JI. Cada vez mais compreendo a importância de uma Abordagem Sistémica centrada nas relações e nas interações com a criança e o seu meio, na construção da prática pedagógica e do quotidiano do JI.

SECÇÃO B

Experiências-Chave 1.º Ciclo do Ensino Básico

2 - Experiência-Chave: Inclusão – Traços de um caminho a percorrer

Na última metade do mês de novembro de 2014, coincidente com as duas primeiras semanas de intervenção no estágio, participei num programa de Erasmus intensivo denominado *Intensive Student Program GoPrince – Developing Good Practices: Including Education in Early Childhood*. Durante duas semanas, jovens de sete países distintos juntaram-se em Coimbra para discutir o tema da inclusão. Durante este período de tempo participámos em *workshops*, assistimos a palestras e visitámos instituições locais com cartas dadas no que toca à educação inclusiva.

Embora não diretamente relacionada com o estágio considero esta experiência um ponto-chave da minha formação, já que me permitiu olhar de forma totalmente diferente para a realidade que me rodeia, nomeadamente o contexto onde se inseriu o estágio.

Com esta experiência-chave pretendo partilhar alguns aspetos desta aventura mostrando como esta revigorou o meu ponto de vista, tornando-me mais observadora e crítica. Além de mais, procuro lançar algumas perguntas/dúvidas, que apesar de não deterem resposta concreta e única, devem abraçar o nosso pensamento aquando uma reflexão acerca do tema “Inclusão”: Será que os discursos políticos e organizacionais se cumprem na prática? A inclusão será a melhor opção para todas as crianças? Conseguiremos alcançar a verdadeira escola inclusiva?

Com essa finalidade, analisei alguns artigos sobre o tema e relatei-os quer com a experiência do *ISP GoPrince* quer com as vivências ocorridas durante o estágio em 1.º CEB.

2.1. Inclusão

O problema da inclusão nas escolas tornou-se um desafio à escala mundial, questionando e reivindicando mudanças nos sistemas educativos dos diferentes países (Ainscow, 2004). Passou a ser uma questão de ordem do dia, causando um uso excessivo e banalizado do termo (Rodrigues, 2006). Consequentemente considero imprescindível compreendermos o conceito.

Atualmente, a palavra inclusão pretende definir igualdade, fraternidade e democracia (Wilson, 2000), partindo do princípio de que esta é uma questão de direitos

e por isso mesmo um desafio, um valor, que deverá ser abraçado por todos (Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Silva, 2011a).

Ao contrário do que se julga, a inclusão não é apenas um movimento educacional, é mais que isso. David Rodrigues, na palestra em que nos presenteou com o seu saber sobre este tema, aquando o *ISP GoPrince*, lançou a questão: “Será possível construirmos uma escola inclusiva numa sociedade que não é?”. Aqui se encontra a resposta, não, porque a inclusão para além de um movimento educacional tem obrigatoriamente que ser um movimento social e político, no qual se idealiza a construção uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os pilares que sustentam o direito de todos os indivíduos participarem e fazerem parte da mesma (Sanches & Teodoro, 2006; Ropoli et al., 2010).

Ainscow (2004) define a inclusão tendo em conta quatro paradigmas:

- 1.º - A inclusão é um processo. Deve ser vista como algo que nunca acaba, teremos sempre que procurar novas e melhores formas de responder à diferença. Assim sendo, as nossas escolas estão no processo para se tornarem inclusivas, todos os dias aprendem e procuram novas soluções sobre como viver e aprender com a diferença.
- 2.º - A educação preocupa-se com a identificação e remoção das barreiras. Por isso mesmo envolve a recolha, análise e avaliação de informação de variadas fontes para criar melhorias nas políticas e práticas educativas.
- 3.º - Inclusão é acerca da presença, participação e sucesso de todos os alunos. Preocupa-se em proporcionar uma educação e experiências de qualidade, tendo por base a ideia que o sucesso não é apenas medido em testes ou trabalhos finais mas sim em cada pequena conquista do aluno.
- 4.º - Inclusão implica uma ênfase particular nos grupos de alunos que podem estar em risco de ser marginalizados ou excluídos. Ou seja, existe uma responsabilidade maior do sistema educativo, em tentar que esses grupos de risco atinjam o sucesso escolar.

2.2. Educação Inclusiva

Num âmbito mais específico, nomeadamente no campo da educação, presume-se que a inclusão tenha como propósito eliminar/rejeitar a exclusão social (Ainscow, 2004) construindo práticas de Educação Inclusiva, assentes na ideia de que cada aluno deve contribuir, de forma ativa, para a construção do conhecimento, sem

discriminação (Rodrigues, 2006). A Educação Inclusiva defende o direito de todos os alunos desenvolverem as suas potencialidades e se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, pensada de acordo com as suas necessidades, interesses e características (Ropoli et al., 2010). Esta garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar com uma filosofia de integração, não de inclusão, já que a diferença vem do múltiplo não do diverso. Enquanto a diversidade é um processo estático, a multiplicidade é ativa e produtiva, estimula a diferença e recusa-se a fundir-se com o idêntico. Explicitando a diferença entre os termos no contexto escolar, a educação inclusiva recusa a criação de grupos formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los (diversidade), alegando que a diferença é o aspeto central para o bom funcionamento de um grupo, já que cada qual com a sua característica contribuirá para este de forma distinta, criando resultados mais completos e exímios (Ropoli et al., 2010).

Surge assim a pergunta: “Como deverá ser um ambiente educativo inclusivo?” Um ambiente educativo inclusivo deverá basear-se numa conceção de educação onde a identidade e a diferença são formas privilegiadas, não se resumindo a uma relação binária (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico); onde os intervenientes educativos não são categorizáveis, e por isso mesmo não são excluídos pelas suas diferenças (Ropoli et al., 2010).

Ora, uma escola inclusiva será aquela que reconhece as diferenças, trabalha com e a partir delas, atribuindo-lhe sentido e funcionalidade (Freire, 2008). Concebe assim a escola como um espaço para todos, não apenas um local de pertença física mas também de pertença à escola e ao grupo, de tal forma que a criança/jovem sente que faz parte da escola e esta sente-se responsável por ele. A criança/jovem não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001; Rodrigues, 2003; Freire, 2008). É uma escola em que todos os alunos aprendem juntos, participando na construção do conhecimento consoante as suas capacidades, expressam as suas ideias livremente e desenvolvem-se como cidadãos. “Todos se igualam pelas suas diferenças” (Ropoli et al., 2010; Sanches & Teodoro, 2006).

Uma escola inclusiva reúne, no seu espaço educacional, os alunos tais como eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas

das outras. A escola comum só se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos estudantes diante do processo educativo e procura, mesmo assim, a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Neste sentido, cada instituição é única, devendo satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994). É assim de extrema importância que a escola inclusiva se centre na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetónicas às curriculares), promovendo a colaboração e a equidade (Rodrigues, 2006).

Esta deve ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo crianças com deficiências e sobredotadas, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3). As escolas regulares com orientações inclusivas são as mais eficazes no combate à discriminação e ao *bullying* (Ainscow, 2004).

Porém tornar as escolas inclusivas não é uma tarefa fácil. É necessário quebrar paradigmas conservadores, criar novos hábitos, novas práticas pedagógicas, novos currículos, novas conceções e valores, que impliquem um grande empenhamento por parte de todos os intervenientes educativos. “A escola inclusiva constrói-se” mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam (Silva, 2011b).

De acordo com Ainscow (2000), para que as escolas se tornem mais inclusivas é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos existentes e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que detenham a coragem de correr riscos.

Falar em educação inclusiva significa falar nas aprendizagens dentro da sala de aula. O mesmo autor (Ainscow, 2000) indica três atributos de uma sala de aula inclusiva, sendo estes: “planificação para a classe, como um todo” – a preocupação

central do professor tem que ser a planificação das atividades para a turma, no seu conjunto e não para um aluno, em particular; “a utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos” – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um e reconhecendo a capacidade dos alunos de contribuírem para a aprendizagem; “reconhecer que a aprendizagem é um processo social” - desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos, no decorrer das atividades e por fim “improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Ao contrário do que se julga, educação inclusiva não significa uma educação de fraca qualidade onde se exige pouco do aluno, pelo contrário, o professor deve proporcionar situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os estudantes com aprendizagens significativas e desafios à sua criatividade (Sanches & Teodoro, 2006).

Apesar de, numa escola inclusiva, todos os alunos serem diferentes não significa que cada um tenha que aprender de forma distinta, porque isso torná-la-ia uma visão impossível de alcançar (Rodrigues, 2006). Face à diferença o/a professor/a deve proporcionar abordagens distintas criando um clima de equidade entre os pares.

Como se prevê, a atitude do professor assume uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem, particularmente na construção de uma escola inclusiva. Warwick (2000, p. 115) defende que “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”. Desta forma, é indispensável preparar estes profissionais para admitirem e trabalharem com as diferenças individuais dos alunos com NEE, fornecendo-lhes ferramentas que os auxiliem nessa tarefa, nomeadamente durante a sua formação, tais como, cursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos experimentais (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013).

2.3. Educação Inclusiva em Portugal

Nem sempre a educação para todos e a inclusão de alunos com NEE comportou preocupação para o nosso país e para o mundo, tal como demonstrarei sucintamente

numa das experiências-chave seguintes. Considerei relevante esclarecer a evolução deste modelo de pensamento, ao longo dos anos. Para tal, recorri ao texto da apresentação que realizámos durante o *ISP GoPrince*, no qual explicitámos o caminho percorrido, em Portugal, no campo da inclusão.

Durante muito tempo, Portugal baseou a sua ação educativa no Modelo Integrativo. Segundo este, a integração constituía um direito de todas as crianças, porém permitia a exclusão de alguns alunos do sistema regular de educação, uma vez que muitos deles eram enviados para centros especiais ao abrigo do Departamento da Segurança Social (Freire, 2008).

O modelo de integração reforçava uma “visão dicotómica da diferença”, de acordo com a qual existiam dois tipos de aluno, o que seguia o currículo uniforme e principal e o que tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas seguia caminhos mais ou menos alternativos. Àqueles que eram diferentes, eram-lhes fornecidas provisões distintas para que ultrapassassem essa desigualdade, tentando aproximá-los do aluno normal, tendo estes que se adaptar ao padrão definido pela escola. Segundo este modelo, se o estudante não aprende ou apresenta dificuldades em se adaptar às exigências da escola, assume-se que o problema reside no próprio, na sua família ou no meio social onde está inserido. A escola mantém-se inalterada pois não é nela que reside o problema (Freire, 2008).

Com a evolução dos ideais da sociedade surge o conceito de inclusão. Este conceito rompe com os valores do panorama tradicional do modelo de integração. Tal como este, a inclusão constitui um direito fundamental e por isso mesmo, não deve ser negada a nenhum grupo social. É um novo modo de encarar a diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos, cada um com características, interesses e necessidades que lhe são próprias.

Em Portugal, a inclusão baseia-se em princípios como qualidade, equidade e democracia (DL n.º3/2008). Com intuito de defender o direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos. Não pretende apagar diferenças mas sim permitir que todos os alunos acedam a uma educação de qualidade, vivendo experiências significativas e ativas baseadas na sua individualidade.

O Sistema Educativo Português disponibiliza diversos tipos de apoio especializado descritos em documentos como a Lei de Bases do Sistema Educativo e

o Decreto-Lei n.º 3 de 2008. Os apoios especializados visam responder às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente ou temporário. Podemos abarcar estes apoios em quatro áreas específicas, sendo estas:

Individualização e personalização de estratégias educativas que abrange medidas educativas como, adequações no processo de matrícula, no currículo e no processo de avaliação; apoio pedagógico personalizado, nomeadamente através do PEI (Plano Educativo Individual) e do PIT (Plano Individual de Transição) e utilização de tecnologias de apoio.

Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e Unidades de Apoio Especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Mediadores Culturais que detêm a função de colaborarem na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social.

Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

Existem diversas entidades responsáveis pela implementação destes apoios, tais como: o governo central, regional ou local, entidades coletivas, como associações de pais, organizações cívicas ou religiosas, entre outras.

Tal como nós, alunos portugueses, preparámos uma apresentação que expusesse o paradigma da educação inclusiva em Portugal, os restantes países concretizaram a mesma tarefa. Analisando essas apresentações, é possível dizer que Portugal está na vanguarda do processo de inclusão, porque na maioria dos casos que nos apresentaram, a educação de crianças e jovens com NEE ainda se percebe, a meu ver, de acordo com o modelo de integração isolando estes indivíduos em escolas próprias, muitas vezes separadas das regulares.

2.4. Caso Prático

Como já referi, no capítulo 2, secção B da primeira parte deste documento, são membros da turma, três alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, que

frequentam a Unidade de Ensino Estruturado, onde são acompanhados por professores de Educação Especial. Estes alunos, apesar de permanecerem a maioria do tempo na Unidade de Ensino Estruturado, estão integrados em turma regulares que frequentam ocasionalmente, acompanhados de um adulto, professor/a ou funcionária.

Quando participei no *ISP GoPrince* visitei a escola onde me encontrava a estagiar. Anteriormente à visita, nas semanas de observação, detinha uma má impressão acerca da forma como se trabalhava com estas crianças, pois a meu ver, a interação entre estas e a turma era quase nula. Algumas frequentavam a sala esporadicamente, porém realizavam tarefas individuais, sem interagirem com o grupo. Parecia-me um caso de integração, mais do que um caso de inclusão.

Contudo, durante a visita a esta escola, enquanto membro do *ISP GoPrince*, compreendi as dinâmicas e processos realizados na Unidade de Ensino Estruturado e reformulei a minha visão sobre as suas práticas. Explicaram-nos que nem todos os alunos frequentavam, com a mesma regularidade e as mesmas tarefas, a turma onde estavam integrados, isto porque, e tal como já referi, a inclusão é um processo. Um processo por vezes lento e acidentado, cujo principal objetivo é assegurar o bem-estar físico e emocional da criança ou jovem. A ida à turma, nem sempre é vista pela/o criança/jovem como uma experiência enriquecedora, pelo contrário, poderá ser fonte de frustração.

Consequentemente, o processo de inclusão da/o criança/jovem no grupo turma deve ser adequado a cada indivíduo e nunca forçado. Nem sempre esta inclusão é favorável à/ao criança/jovem.

2.5. Considerações Finais

A participação no programa *ISP GoPrince* apresentou-me um novo olhar sobre educação e inclusão. Tornou-me uma pessoa mais crítica e aberta a novas ideias e pressupostos, ensinou-me que devemos contemplar os diversos pontos de vista acerca de um assunto e nunca julgar sem realmente compreender. Aprendi que a inclusão é um processo, uma escolha, um valor inerente a cada escola, que deve ser adaptado a cada caso e nunca generalizado ou banalizado.

“*No child left behind*”, a máxima que aprendemos com o Dr.º David Rodrigues, revela que a função da educação é proporcionar, a todas as/os crianças/jovens, uma

educação de qualidade e a possibilidade de sucesso no seu processo de aprendizagem. Todavia, cada qual com o seu sucesso, este não tem que ser igual para todos, a cada um devemos exigir o que ele é capaz de nos dar.

Estas aprendizagens tornaram-se essenciais no decorrer do estágio, já que ao conhecer a teoria, compreendi a prática utilizada na escola. Senti na pele a dificuldade e as barreiras existentes no processo de inclusão, e mais importante ainda, percebi que nem sempre o mesmo tipo de inclusão é benéfico para todos os alunos. Alunos diferentes, professores diferentes, estratégias e formas de inclusão diferentes!

3 - Experiência-Chave: Educação pela arte e arte na educação

“Deves habituar os teus filhos a estudarem de um modo lúdico, ausente de constrangimento, com o objetivo ulterior de mais prontamente discernires a inclinação natural da sua personalidade. “

Platão

Como já referi, na parte I do presente documento, no decorrer do estágio em contexto de 1.º CEB, implementámos o projeto “Artistas Fora de Portas”. Tal como o nome indica, a educação artística foi um fator preponderante no desenvolvimento desse projeto. Inicialmente, elegemos esse tema uma vez que aquando do levantamento de potencialidades e necessidades da turma verificámos que não se exploravam as artes e expressões e, conseqüentemente, as crianças evocavam pouca imaginação e criatividade.

Desta forma, o principal objetivo desta experiência é expor as vantagens da utilização da arte na educação no desenvolvimento global dos alunos.

3.1. Revisão Teórica

O documento Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º CEB reconhece a importância da arte e expressões no desenvolvimento global da criança, apontando como um dos princípios gerais do ensino básico, enunciados na LBSE (1986, p.3069), a capacidade deste proporcionar o desenvolvimento físico e motor, “valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”.

Ao longo do documento e no emergir dos programas de expressões salientam-se algumas das vantagens das diferentes áreas. A título de exemplo, podemos afirmar que a atividade físico-motora oferece a oportunidade de experienciar atividades concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas de outros domínios, para além de que o contraste de atividades entre esta e a sala de aula torna o ensino mais apetecível e favorece a adaptação das crianças a este contexto. Apesar do documento orientador das práticas no Ensino Básico, salientar a importância das expressões artísticas e

constituí-las como área curricular obrigatória, estas nem sempre são exploradas no contexto sala de aula. Muitas vezes acontece o oposto, a imaginação e criatividade são repudiadas. Jean (1990, cit. in Simionato, 2013) alega que a escola condena os alunos a renunciarem à imaginação, uma vez que proíbe a lentidão e a paciência e a/o criança/jovem aprende a ajustar o seu ritmo de vida com a sua linguagem, conforme os itinerários delimitados pela escola. Em vez de um local de diálogos constantes, dos contos, das poesias, das melodias, lugar para se imaginar, para quebrar o protocolo monopolizador dos currículos preestabelecidos, sem conhecer os seus interlocutores, a escola é, muitas vezes, um lugar de escuta e subordinação. Portanto, quando as crianças ingressam no ensino básico são impulsionadas a deixar as suas emoções, imaginação e criatividade fora da sala, uma vez que os/as professores/as não consideram que estas sejam geradoras de conteúdo escolar. Todavia, esta é uma conceção falaciosa.

Read (1958, p. 28), no seu livro “A Educação pela Arte” define arte como “uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar.”

Se analisarmos as convenções dos direitos do Homem e da Criança, a arte e a educação artística são consideradas um direito humano universal, uma vez que são essenciais a uma educação completa (UNESCO, 2006). Ora vejamos:

Declaração Universal dos Direitos do Homem

Artigo 27: “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.”

Convenção sobre os Direitos da Criança

Artigo 31: “Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.”

Porém, nem sempre se reconheceu a importância das artes na educação. Em Portugal, só no século XIX, mais especificamente em 1835, surge pela primeira vez

menção a uma forma artística na educação, a música coral. Mais tarde, já durante a década de 50 do século XX, surgem os primeiros pedagogos com ideias sobre a educação pela arte, criando a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Esta associação defendia a conceção da arte como uma metodologia eficaz para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor. Em 1965, desenvolveram-se alguns estudos na área, o que proporcionou a criação de uma área de investigação denominada Psicopedagogia da Expressão Artística. Já em 1971, Madalena Perdigão, presidente da reforma educativa, criou o Conservatório Municipal e o curso de professores de Educação pela Arte (Sousa, 2003).

Desde a instauração do regime democrático, em 1974, os governos têm procurado dar relevo às artes como veículo de desenvolvimento da sociedade portuguesa. Apesar da preocupação crescente com o tema, apenas com a implementação da LBSE (1986) a arte é enquadrada no Sistema Educativo Português.

Quatro anos depois surge o DL n.º 344/90 que estabelece as bases gerais da educação artística no SE português. Este documento atesta que a educação artística deve proporcionar um conjunto de experiências que estimule e desenvolva diversas formas de expressão e comunicação, bem como a imaginação criativa, capacidade crítica e a sensibilidade estética, num ambiente de educação global e equilibrada.

A arte proporciona uma prática pedagógica incomparável, pois o aluno participa ativamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos, cultivando o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação (UNESCO, 2006).

A sociedade atual necessita de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A educação artística, focando-se no desenvolvimento harmonioso da personalidade, isto é, numa educação que comporte de forma igualitária, as dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras e centrando-se numa educação do sensível, onde o vivenciar, o descobrir, o criar e o sentir são mais importantes do que o aprender, o conhecer e o saber, permite dotar os alunos destas capacidades, habilitando-os a exprimirem-se, avaliarem criticamente o mundo que os rodeia e a

participarem ativamente nos vários aspetos da existência humana (Sousa, 2003; UNESCO, 2006).

Como metodologia de uma Educação pela Arte, Read (1958) propõe como princípios basilares, a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação, ou seja, a educação deverá ser exposta à criança sob a forma lúdica-expressiva-criativa, proporcionando a expressão dos sentimentos e estimulando a criatividade.

A expressão artística contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade, ampliando as capacidades cognitivas, afetivas e expressivas do indivíduo. Para além de que funciona como fator de motivação dos alunos e ajuda a construção de ambientes de inclusão escolar, já que valoriza a diferença, privilegiando diversos modos de expressão (Sá, Almeida & Moreira, 2011).

3.2. Caso Prático: Implementação do Projeto “Artistas Fora de Portas”

Como o percurso de implementação do projeto “Artistas Fora de Portas” será descrito na secção seguinte, experiências-chave comuns, focar-me-ei apenas no modo como envolvemos a arte no mesmo.

Segundo a UNESCO (2006), a arte deve ser gradativamente apresentada aos alunos através de práticas e experiências artísticas, tendo sempre em conta, não apenas o resultado mas todo o processo. Na educação, a arte, pode ser explorada de duas formas distintas, a “Arte pela Educação” e a “Arte na Educação”. A primeira proposta utiliza as formas de arte como meio para ensinar e aprofundar a compreensão das áreas de natureza geral. A segunda foca-se na exploração da arte pela arte sem outras intenções pedagógicas (UNESCO, 2006; Sousa, 2003).

Durante a implementação do projeto “Artistas Fora de Portas” empregámos estas duas formas de exploração artística. Utilizámos a arte como precursor de atividades ativas, significativas e lúdicas para desenvolver conceitos de Matemática, de Estudo do Meio e Português, bem como para fazer revisões e avaliações. No entanto, focámo-nos com maior intensidade na exploração da arte apenas pela arte.

Com a peça musical “O Carnaval dos Animais” explorámos todas as expressões artísticas de forma individual e conjunta, de modo a construirmos o espetáculo final. No decorrer das sessões, a partir de jogos e exercícios, trabalhámos os conceitos

básicos de cada uma dessas áreas (dramática, musical, motora e plástica), sempre numa perspetiva de desenvolver a liberdade e a individualidade de cada aluno.

No final, mostrou-se mais produtivo e desencadeador de aprendizagem, o facto de usarmos a arte pela arte. Para além de terem desenvolvido a imaginação e criatividade, aprenderam a participar, a ser ativos, a trabalhar em grupo e a serem críticos face à atividade que estão a realizar. As aprendizagens daí resultantes influenciaram, de imediato, ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, melhorando a dinâmica das aulas. Para além disso, o facto de saberem que ao longo do dia teriam tempo para a arte, tornava-os muito mais motivados e atentos.

3.3. Considerações Finais

Considero que este é um exemplo prático do que a arte e a sua exploração podem trazer a um grupo de indivíduos e ao seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Sousa (2003, pp. 81-82) afirma que “a educação pela arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir”. A arte foi um veículo de interdisciplinaridade, autonomia, desenvolvimento da criatividade e sociabilidade, que permitiu uma melhor aprendizagem global da turma. Os alunos passaram a ser mais criativos, mais autónomos, mais capazes de pensar sozinhos e de revelar espírito crítico, o que beneficia todas as áreas curriculares e facilitou o nosso trabalho enquanto professoras. Junta-se ainda o facto de as artes motivarem, quer o/a professor/a, quer os alunos e estreitarem o elo de ligação que os une.

SECÇÃO C

Experiências-Chave comuns (EPE e 1.º CEB)

4 - Experiência-Chave: Metodologia de Trabalho de Projeto – Os projetos “De onde vem a pena?” e “Artistas Fora de Portas”

“Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance.”

(Lisboa, 1949, p. 90).

Tal como já referenciei anteriormente, a Metodologia de Trabalho de Projeto foi a metodologia utilizada na prática educativa em EPE e mais tarde surgiu também no contexto de 1.º CEB. Desta forma, considero-a um dos aspetos fundamentais, possivelmente o mais relevante, no meu itinerário formativo. Por conseguinte é pertinente refletir e avaliar a minha ação durante este processo.

Quando se fala em MTP, esta surge quase sempre associada à sua utilização com crianças mais pequenas, porém esta metodologia implica um grande empenho dos participantes, na medida em que envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos, 1989), o que a torna passível de se aplicar com crianças pequenas mas, também, entre adultos (Vasconcelos, 2011).

Com esta experiência-chave pretendo demonstrar, que apesar de se revestir com especificidades distintas, a MTP é passível de ser implementada quer na EPE quer no 1.º CEB, contribuindo para o sucesso da aprendizagem e para o desenvolvimento global das crianças.

4.1. Antecedentes

A origem da palavra “projeto” deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente. Um dos pioneiros na área, Dewey, assegura que o Homem tem uma predisposição para planear e, que por isso, preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar (Dewey, 1959). O mesmo autor estabelece os princípios fundamentais desta metodologia sendo estes, o significado e a intencionalidade, a potenciação da experiência anterior, a integração curricular e o contributo para os fins sociais da educação (Vasconcelos, 2011).

Embora Dewey tenha gerado os primeiros contributos no que diz respeito ao Trabalho de Projeto, só em 1918, pelas mãos de Kilpatrick surge a MTP. No seu artigo “*The Project Method*” o autor apresentava o Trabalho de Projeto como uma metodologia pedagógica (Kilpatrick, 2006).

O Trabalho de Projeto é, segundo Gambôa (2011, p.49), “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da crianças e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje”. E, conseqüentemente apresenta especificidades únicas. Neste tipo de metodologia, a responsabilidade da aprendizagem é partilhada pelo/a educador/a/professor/a e pela criança (Katz & Chard, 1997). Esta “resulta da necessidade de articular, de forma coerente e sistémica, um projeto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com diferentes formações, diferentes experiências, aptidões, saberes, alimento para o trabalho inter/transdisciplinar” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.75).

De acordo com Moura e Barbosa (2013) existem diferentes tipos de projeto na área da educação (projetos de intervenção, de pesquisa, de desenvolvimento ou de produto, de ensino e de trabalho) definidos, essencialmente, de acordo com os objetivos que pretendem alcançar, não existindo exclusão mútua entre eles, isto é, o mesmo projeto pode, simultaneamente, encaixar em mais do que uma categoria.

Os casos práticos que apresento de seguida tratam-se, a meu ver, de simultaneamente projetos de ensino e de trabalho. De ensino, porque se desenvolveram com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem (uma vez que se revelaram transdisciplinares, pluridisciplinares e interdisciplinares) e de trabalho porque a sua execução foi da responsabilidade dos alunos, sob nossa orientação e pretendeu responder aos problemas e/ou questões das próprias crianças, tendo como finalidade máxima construção de novos conhecimentos e/ou competências.

4.2. Projeto “De onde vem a pena?”

A) Contexto do Projeto

Situação desencadeadora: Segundo Gambôa (2011), numa metodologia de projeto o foco central é a situação, já que é através dela que se inicia o processo de aprendizagem e é a reflexão sobre a mesma que desencadeia a avaliação de todo o projeto.

O projeto surgiu numa ida ao espaço exterior, quando uma criança de três anos, o Di., nos abordou mostrando-nos uma pena que afirmava ter saído do seu braço. Depois de questionado por nós insistiu na sua ideia.

Na medida em que considerámos este acontecimento como uma possível situação desencadeadora de um projeto, decidimos realizar uma conversa inicial, no sentido de avaliar o nível de interesse das crianças sobre o assunto. Estas mostraram-se muito entusiasmadas por terem a oportunidade de ser “investigadores” e descobrir o mistério da pena, levantando, desde logo, diversas hipóteses e conjecturas.

Além de que esta situação agrupava as diversas condições, descritas por Dewey (s.d., cit. in Gambôa, 2011), necessárias para se tornar uma situação educativa. Despertava a curiosidade e interesse das crianças uma vez que escapa à rotina e era fonte de problematidade, ou seja, gerou dúvida e incerteza, incentivando as crianças a ter atitudes investigativas. Reuniram-se, assim, as condições necessárias à realização do projeto, para o qual elegemos como título a nossa pergunta de partida “De onde veio esta pena?”.

Questões base que sustentam o projeto: As OCEPE (ME, 1997) acentuam a importância de se partir dos conhecimentos prévios da criança para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Consequentemente iniciámos o projeto com a construção, a partir de uma chuva de ideias registada por uma de nós no quadro, a nossa teia inicial, que respondia à pergunta “O que pensamos saber?” (Ver Apêndice 22). As crianças revelaram ter criatividade e um bom raciocínio ao elaborarem hipóteses diferenciadas para o problema que se queria solucionar.

Áreas de Conteúdo de maior incidência: “Aprender cada assunto significa estabelecer, para cada assunto, múltiplas conexões significativas, pois, (...) só quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos” (Gambôa, 2011, p.71). Também as OCEPE (ME, 1997) idealizam esta perspetiva globalizante, segundo a qual as áreas de conteúdo não são vistas como algo estanque, mas sim como potencializadoras de uma abordagem transdisciplinar. Em concordância com esta perspetiva, o nosso projeto contemplou todas as Áreas de Conteúdo indicadas nas OCEPE, porém, devido à natureza do problema a investigar, incidiu maioritariamente na área Conhecimento do Mundo, seguida da Formação Pessoal e Social e posteriormente da Área de Expressão e Comunicação.

Grandes Intenções do Projeto: O Trabalho de Projeto promove “a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Gambôa, 2011, p.73). Desta forma, definiram-se as grandes intenções do projeto:

- Fomentar a aquisição de competências científicas, nomeadamente, hábitos de pesquisa, espírito crítico e capacidade de reflexão;
- Estimular a aprendizagem cooperativa, incrementando um clima democrático, onde as crianças sejam capazes de resolver autonomamente os conflitos que surjam;
- Realizar atividades não rotineiras, que apelem à capacidade de refletir e raciocinar, e que por isso criem um maior índice de implicação;
- Explorar diversas áreas de conteúdo a partir do mesmo tópico, interligando o projeto com a prática da educadora cooperante.

B) Fases do Projeto

Fase um – Definição do Problema

A definição de um problema orienta o decorrer do processo investigativo, estruturando e delineando os passos do projeto, no entanto, esta estrutura não é rígida, podendo ser alterada à medida que surgem as respostas-solução (Gambôa, 2011), como foi o nosso caso. No decorrer da conversa inicial, questionámos as crianças acerca do que queriam descobrir (Ver Apêndice 23), tendo estas apontado duas

perguntas orientadoras, que se excluem mutuamente, “Será que esta pena vem do Di.?” (pergunta n.º 1) e “Qual o animal de onde vem esta pena?” (pergunta n.º 2).

Fase dois – Planificação e desenvolvimento do Trabalho

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011) apontam como característica essencial do processo de planificação, numa pedagogia em participação, a inclusão da criança no mesmo através da negociação. As crianças são contempladas como seres com agência, que debatem e consensualizam o currículo, que comunicam e escutam para definirem as suas intenções e as dos outros e, assim tomar decisões sobre o percurso da sua aprendizagem. As OCEPE (ME, 1997) acrescentam ainda que este tipo de planificação é um facilitador da aprendizagem, já que resulta da combinação das diferentes capacidades e competências de cada criança do grupo.

Com vista à promoção de uma aprendizagem experiencial cooperativa e à inclusão dos propósitos das crianças, iniciámos um período de negociação, onde estas definiram o caminho a seguir. À pergunta “Como vamos fazer?”, responderam com o levantamento de diferentes hipóteses descritas no Apêndice 24. Durante a construção dessa teia decidiram que queriam criar dois grupos distintos, um para investigar a pergunta número um e outro para a pergunta número dois. Cada criança escolheu o grupo ao qual desejava pertencer e cada uma de nós ficou responsável por apoiar um dos grupos.

Fase três – Execução

Com a existência de dois grupos, as atividades iniciais realizaram-se separadamente, todavia, no final de cada dia ocorreu uma reunião, na qual, o porta-voz de cada grupo, escolhido no início pelas crianças, explicou aos restantes colegas o conteúdo e atividades do dia. A, meu encargo ficou o grupo que investigou a resposta à pergunta n.º 1.

Começámos por concretizar algumas pesquisas sobre o Raio-X e assim percebermos como o poderíamos fazer. A partir dessas pesquisas, decidimos construir uma máquina de Raio-X, sendo que teria de ser portátil, dadas as dimensões das usuais. Elaborámos um plano, recolhemos materiais e construimo-la. Porém, no final da construção, as crianças aperceberam-se que não dominavam a técnica de realização do

Raio-X e por isso precisávamos de ajuda. Neste sentido, convidámos um aluno do curso de Radiologia para nos visitar e ensinar. No decorrer desta atividade encontrámos a resposta-solução da pergunta n.º 1, concluindo que o Di. não tem penas (Ver Apêndice 25).

Entretanto, o outro grupo conjecturou algumas hipóteses acerca do possível animal ao qual pertenceria a pena e ainda recolheu e catalogou mais vestígios (penas) (Ver Apêndice 26).

Com a conclusão retirada da atividade da visita do Radiologista, surgiu uma nova questão “Se o Dinis não tem penas então o que tem?” (pergunta n.º 3). A partir daí os grupos uniram-se, concretizando todas as atividades em conjunto. Pesquisámos em livros, construímos a silhueta do corpo do Di. e do corpo de uma ave e preenchemos-las com as diferentes partes do corpo de cada um, criámos duas canções e experimentámos jogos, tudo com o intuito de conhecermos as diferenças e as semelhanças entre o corpo humano e o corpo de uma ave (Ver Apêndice 27). Descoberta a resposta-solução à terceira pergunta, o grupo, recuou e focou-se na resposta à segunda questão.

Após compararmos os vestígios encontrados pelas crianças no JI com as penas que estas trouxeram de casa e com diversas imagens dos animais que apontados como possíveis donos da pena, descobrimos que o animal ao qual pertencia a pena é uma galinha. E que esta provavelmente pertenceria às galinhas do vizinho. Chegámos assim à resposta-solução da pergunta n.º 2 (Ver Apêndice 26).

Todavia, o projeto continuou com a construção de novas teias, uma vez que as crianças demonstraram interesse em descobrir mais coisas sobre este animal. Repetiram-se todas as fases descritas até aqui. Surgiram novas questões e realizou-se o levantamento dos conhecimentos prévios do grupo, concebendo-se três novas teias (Apêndice 28).

Inaugurámos esta fase com a construção de galinhas com diferentes materiais (tangram e *pattern blocks*), pesquisámos para descobrir o porquê da galinha não voar, analisámos e continuámos histórias, trabalhamos tópicos matemáticos usando os *Matovos* e realizando medições e ainda aprendemos como é que os pintainhos nascem e cuidámos de ovos de estimação (Ver Apêndice 29).

Ao longo do projeto e a cada atividade que concluímos, completamos a teia de atividades (Ver Apêndice 30).

Fase quatro – Divulgação/Avaliação

A fase de divulgação/avaliação pretende “reconstruir uma visão global do saber adquirido” (Gambôa, 2011, p. 57) refletindo acerca de tudo o que se concebeu, indicando pontos fortes e fracos e perspetivando outras formas possíveis de ação. Esta fase funciona similarmente como síntese recapituladora (Gambôa, 2011) e como período de avaliação e “socialização do saber” por forma a torna-lo útil aos outros (Vasconcelos, 2012, p.17).

Iniciámo-la com uma conversa onde recolhemos ideias para a divulgação do projeto. Dela resultou a seguinte decisão, as crianças quiseram mostrar o seu trabalho aos pais/família fazendo uma exposição, na sala, de todo o trabalho realizado. Essa exposição contemplaria um conjunto de atividades passíveis de realizar em conjunto com a família, tais como procurar penas, pintar com penas, fazer jogos (relacionados com o tema), consultar os livros que usámos nas pesquisas, fazer um Raio-X e ver fotografias. Para além dos trabalhos produzidos, as crianças planearam construir um calendário de atividades, que resumisse todo o itinerário que percorremos.

Acordado o conteúdo da exposição, construímos um convite para os pais, em forma de pena, onde se encontravam indicados o dia e hora da exposição e as atividades que seria possível realizarem.

Seguidamente, iniciámos a construção do Calendário de Atividades. Numa primeira fase, as crianças decoraram-no a gosto. Posteriormente, realizámos uma atividade de revisão/avaliação, na qual à medida que decidíamos e construíamos o conteúdo de cada janela revíamos as aprendizagens efetuadas.

No dia anterior à exposição organizámos uma visita à mesma, preparando as crianças para encarnarem a função de guia da sua família (Ver Apêndice 31).

C) Reflexão em torno do projeto

A Metodologia de Projeto apoia-se na ideia de que “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, in Gambôa, 2011, p.52). Desta forma e por todas as justificações que fui dando ao longo deste texto, creio que conseguimos desenvolver

um projeto, centrado nas crianças e na sua interação com o meio, que fosse um “caminho para a autonomia e participação (Gambôa, 2011, p.50)” (Ver Apêndice 32). Com a realização do mesmo, podemos destacar diversas aprendizagens significativas para as crianças, nomeadamente a aquisição de conhecimento nas áreas relativas ao Raio-X, ao corpo humano e sua constituição e à vida animal. Para além disso, o projeto potenciou a aquisição de capacidades de procura de informação, observação e análise, comparação e reflexão; trabalho em grupo e autonomia; planeamento e divisão de tarefas.

Devido às questões colocadas pelas crianças o projeto tomou este rumo, porém poderia ter-se explorado de outra forma.

Este foi um processo longo, durante o qual nos deparámos com grandes dificuldades e outras vezes com facilidades que julgámos grandes problemas. Um desses exemplos foi a planificação. Ao contrário do que esperávamos, conseguimos planificar com as crianças, com alguma facilidade, ou seja, partir das suas opiniões acerca da construção do projeto.

Se avaliarmos os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, de acordo com Laevers (2003, cit. in Portugal & Laevers, 2010) posso afirmar que, no geral, as crianças situaram-se no nível alto evidenciando sinais claros de felicidade e bem-estar. Aparecem algumas vezes sinais de desconforto, essencialmente ligados à gestão de conflitos, porém esses momentos aconteceram em menor escala. Já relativamente ao nível de implicação, há algumas diferenças entre as faixas etárias. Enquanto a maioria das crianças de três anos se situa num nível médio, tendo alguma dificuldade em se concentrar e dedicar afincadamente a uma atividade, as crianças de quatro e cinco demonstraram estar sempre ativas, interessadas, empenhadas em completar desafios que estimulassem a sua imaginação, isto nas atividades mais dinâmicas. Em atividades que fossem mais rotineiras, precisavam de um incentivo.

Durante a divulgação obtivemos algum feedback dos pais, que nos afirmaram que as crianças estiveram muito envolvidas no projeto, pois contavam em casa tudo o que realizavam no JI. Isto demonstra que o facto de darmos vez e voz às crianças as ajuda a sentirem-se parte de um grupo e por isso mesmo se sentem mais à vontade para partilhar com os outros os seus sentimentos.

4.3. Projeto “Artistas Fora de Portas”¹⁹

A) Contexto do Projeto

Situação desencadeadora: No decorrer da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar II, propuseram-nos a implementação de um projeto fundamentado na opção metodológica MTP, durante o estágio em 1.º CEB, tendo em conta as necessidades e potencialidades da turma. Desta forma, o projeto iniciou-se com o levantamento de necessidades, interesses, problemas e/ou motivações dos alunos.

Depois de um período de observação e de algumas conversas com o orientador cooperante, concluímos que a turma necessitava de trabalhar as artes e expressões, uma vez que esta área não era explorada regularmente. No decorrer dessas conversas, encontrámos ainda outra opção que poderia ser usada como ponto de partida para o projeto, o *outdoor learning*²⁰.

Da união destas duas linhas orientadoras, as artes e expressões e o *outdoor learning*, surgiu o projeto “Artistas Fora de Portas”.

Questões base que sustentam o projeto: Para além das linhas orientadoras já enunciadas tivemos em conta, para a concretização do projeto, uma prática assídua na turma, o desenvolvimento de projetos de solidariedade e cidadania. A LBSE (1986) refere que o ensino básico deve proporcionar aos alunos experiências que lhes favoreçam a maturidade cívica e sócio afetiva. Por conseguinte, aspirámos que o projeto refletisse esta característica peculiar do grupo, decidindo que a sua atividade central seria a criação de um Espetáculo Solidário que beneficiasse uma instituição do meio local.

Áreas de Conteúdo de maior incidência: “Se fizermos do projeto uma camisa de forças para todas as atividades escolares, estaremos engessando a prática pedagógica”

¹⁹ Uma vez que já descrevi teoricamente as diferentes fases deste processo (no ponto 4.2), não voltarei a realizá-lo, pelo que neste ponto, apenas descreverei na prática o que ocorreu neste projeto.

²⁰ O *outdoor learning* é uma corrente educacional que defende a utilização do meio envolvente como veículo principal para as aprendizagens. Segundo esta, a aprendizagem em vez de ser concretizada monotonamente dentro da sala de aula deve realizar-se no exterior. Para que os/as alunos/as conheçam o meio envolvente e interajam com as pessoas. Desta relação com os espaços e com as gentes nascem as aprendizagens, não só formais, mas também sociais, relacionais, pessoais e culturais (Pether, 2012).

(Almeida, 2001). Como já foi referido anteriormente, o ensino básico deve ser globalizante e transdisciplinar e, conseqüentemente, neste projeto explorámos todas as áreas curriculares, abordando alguns conteúdos do programa nacional, tais como, organização e tratamento de dados, leitura e redação de textos, conto, análise e exploração de histórias, texto poético, texto narrativo e texto informativo, gramática e instituições e serviços. Para além destes temas, abordámos ainda outros diretamente relacionados com os objetivos do projeto: características das músicas (ritmo, pulsação, altura), interpretação de músicas através da expressão corporal, dramatização de histórias, dança, pinturas com diferentes técnicas (lápis de cor, tinta, pastel), escultura, instalação artística e poesia, entre outros.

Grandes Intenções do Projeto: As grandes intenções do projeto direcionam-se para a aprendizagem global dos alunos, a nível motor, cognitivo e sócio emocional. Consequentemente definimos os seguintes objetivos gerais:

- Promover o desenvolvimento global dos alunos em harmonia com os valores da verdade, justiça, democracia, solidariedade e responsabilidade social;
- Promover o desenvolvimento físico e motor em harmonia com os valores da educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões neste domínio.

B) Fases do Projeto

Fase um – Definição do Problema

Apesar de não ser prática comum na MTP, o tema do projeto foi decidido por nós, de acordo com o levantamento de necessidades e potencialidades. Contudo, o projeto não se iniciou antes da discussão da ideia com os alunos. Assim que enunciamos a proposta percebeu-se instantaneamente o entusiasmo e vontade de participar dos alunos, pelo que iniciámos o projeto.

Fase dois – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Segundo a estrutura da MTP, já acima descrita, inicialmente deve construir-se uma teia de conteúdos que estruture e delineie os passos do projeto. Porém, como já tínhamos experienciado, a utilização deste método no planeamento e condução do

projeto, decidimos testá-lo como ferramenta de avaliação. Desta forma, a teia como instrumento de planeamento foi construída por nós, estagiárias (Ver apêndice 33). Não obstante a este facto, a planificação foi sempre realizada em co-parceria, alunos, estagiárias e orientador cooperante.

O projeto desenvolveu-se tendo em conta três temas gerais: “O que é ser solidário?”; preparação do Espetáculo Solidário e divulgação do Espetáculo Solidário. A delineação destes três temas encontra-se esquematizada no apêndice 34.

Fase três – Execução

Os três temas gerais, segundo o qual decorreu o projeto, foram trabalhados paralelamente, de acordo com as necessidades e os interesses que a turma ia revelando.

Para que os alunos compreendessem o significado da palavra “solidário”, concretizámos diversas atividades, durante as quais, foram confrontados com histórias caracterizadas pelo apelo a valores como a amizade, o amor e a generosidade (Ver apêndice 35).

Numa segunda fase, iniciámos a preparação do espetáculo, tomando decisões sobre o que se ia produzir. Optámos por dois grandes temas – Grandes Poetas (Ver Apêndice 35) e Carnaval dos Animais (Ver Apêndice 35) – que acabaram por se interligar com o decorrer do projeto.

Finalmente, divulgámos o espetáculo, através de dois instrumentos criados pela turma: o convite e a notícia (Ver Apêndice 35).

Fase quatro – Divulgação/Avaliação

A divulgação do projeto ocorreu no dia 6 de fevereiro de 2015, com a apresentação do Espetáculo Solidário, realizado no Cineteatro da vila. Assistiram ao espetáculo, os pais e família das crianças e alguns representantes de entidades como o Agrupamento e o Hospital Pediátrico de Coimbra. À entrada do espetáculo, onde os espetadores doaram os seus contributos, os pais montaram uma exposição dos trabalhos realizados pelos alunos no âmbito do projeto.

Face ao sucesso obtido o espetáculo repetiu-se, nas instalações da instituição beneficiadora.

A avaliação materializou-se no decorrer de todo o projeto, no sentido de ser utilizada como instrumento de reflexão e melhoria. No entanto, para a avaliação final, decidimos utilizar o método anteriormente descrito. No decorrer de uma conversa informal com os alunos, construímos a teia do projeto (apenas escrevemos o que os alunos indicaram) o que proporcionou uma visão geral do projeto e a avaliação do mesmo (Ver apêndice 36).

Foi interessante observar e escutar a reflexão dos/as alunos/as sobre o seu próprio trabalho, já que com ela conseguiram compreender que tudo o que executámos estava, de algum modo, relacionado entre si.

Também como modo de avaliação do nosso projeto construímos um Livro de Honra, onde as pessoas, depois de assistirem ao Espetáculo Solidário, deixaram o seu comentário e opinião. São exemplos: “Um espetáculo verdadeiramente espetacular! Verdadeiros Artistas. Parabéns a todos! A repetir, sem dúvida!” e “Aqueceu-nos a alma”. A leitura de um comentário que uma avó escreveu para o Jornal Trevim, n.º 1294 do dia 19 de fevereiro de 2015 e o comentário que uma enfermeira do Hospital Pediátrico de Coimbra, representante deste no dia do Espetáculo Solidário, fez nas redes sociais (Ver anexo 3) “aqueceu[nos] a alma”.

C) Reflexão em torno do projeto

O projeto “Artistas Fora de Portas”, como qualquer projeto significativo e pertinente, providenciou o desenvolvimento de atividades significativas, estruturadas e planeadas e a oportunidade para os alunos pensarem criticamente e aprenderem a ser criativos e permitiu ainda “a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia” (Marchão, 2012, pp. 82-83). Foi um projeto excelente pelos resultados que produziu nos alunos e em nós.

O projeto representou uma ideia construída aos poucos, de forma progressiva e que cresceu a partir das interações que todos os dias aconteciam na sala. As conversas dos alunos entre si, as reflexões que realizávamos com o orientador cooperante, os momentos de conversa informal com os alunos, todos os momentos se revelaram importantes e pertinentes para o desenvolvimento do mesmo.

Esta forma de trabalhar revelou-se bastante difícil para nós porque todos os dias surgiam novas ideias e eram-nos propostos novos desafios. Aprendemos a lidar com o

imprevisto, a sermos flexíveis e a resolver problemas para transformar as dificuldades em oportunidades e ultrapassar todos os obstáculos. Toda esta dinâmica de trabalho exigiu muito tempo e dedicação.

Para além das atividades inerentes ao projeto, cumprimos os conteúdos programáticos previstos para o 2.º ano de escolaridade, trabalhando de forma articulada. Marchão (2012) é apologista desta articulação, isto é, da incorporação de projetos no currículo, constituindo estes uma forma de ensino e aprendizagem, devendo o/a professor/a incentivar a participação ativa dos alunos, assim como a sua interação com o meio ambiente.

Com este projeto, aprendemos que é possível trabalhar conteúdos que vão para além do que está previsto no currículo e, ainda assim, cumprir o que está estabelecido no programa. Aprendemos também que é possível tornar o 1.º Ciclo do Ensino Básico menos formal e monótono, concretizando uma abordagem diferente e original dos conteúdos.

4.4. Considerações Finais

A descrição dos projetos “De onde vem a pena?” e “Artistas Fora de Portas” comprovou que a MTP é, não só, uma opção metodológica mas também, uma forma de repensar a educação e a escola, potenciadora de um desenvolvimento global quer na EPE quer no 1.º CEB.

Termino esta experiência-chave refletindo acerca das vantagens e desvantagens da utilização desta metodologia. Devido à diversidade de bibliografia existente e, para tornar mais fácil a análise, construí uma tabela onde identifico as principais vantagens do uso desta metodologia (Ver apêndice 37). Ainda para me ajudar nessa reflexão, analisei duas bandas desenhadas que ilustram as principais diferenças entre a MTP e uma metodologia tradicional (Anexo 4).

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011) distinguem as duas pedagogias afirmando que, enquanto a pedagogia de transmissão se centra no conhecimento que se quer transmitir, a pedagogia da participação tem como aspeto central os sujeitos que constroem o conhecimento e a forma como este é construído.

Regressando à análise das BD, a primeira ilustra uma sala de aula onde se usa a MTP e a segunda uma sala de aula tradicional. Apesar de se referirem a alunos do

ensino básico ou secundário, destas podemos retirar quais as principais vantagens da MTP. Na BD um, começámos por verificar a disposição da sala. É um espaço onde se trabalha em grupo e onde os alunos são mais autónomos, construindo o seu trabalho apenas com orientação da professora. São alunos questionadores, reflexivos e criativos. Há uma maior aprendizagem, já que os alunos se esforçam e estão motivados. Já na BD dois, podemos observar a falta de motivação dos alunos, o enfoque na avaliação sumativa e na transmissão de conhecimentos. Esta perspetiva antagónica revela que enquanto a MTP proporciona um ambiente de aprendizagem rico e significativo, no qual todos se sentem motivados, inclusive o/a professora/educador/educadora e as aprendizagens são mais enriquecedoras, uma metodologia tradicional cria um ambiente de aprendizagem marcado pela desmotivação e pela falta de aquisição de conhecimentos.

Com base na tabela que construí, posso afirmar que a MTP, por mudar a forma como se aprende, proporciona um clima de aprendizagem com mais qualidade, baseado numa educação motivada, cooperativa, integrada, integral, participada e partilhada que promove aprendizagens significativas e globais nas diferentes áreas, cognitiva, social e metacognitiva, o que se comprova na descrição, anterior, dos projetos realizados.

Todavia, são apontadas algumas desvantagens da utilização desta metodologia. É um percurso complexo, no qual é difícil definir um caminho único para a sua aplicação, que exige, por isso mesmo, um grande rigor e uma constante reflexão por parte dos intervenientes. Exige muita dedicação e trabalho árduo, o que por vezes o torna incompatível com o dia-a-dia das instituições de educação (Rangel & Gonçalves, 2010). No decorrer dos dois projetos, senti todas estas dificuldades, principalmente o facto de as instituições estarem formatadas para pedagogias mais transmissivas, deixando pouco espaço à criatividade. Porém, com empenho e dedicação, revelou-se possível, nos dois casos, a superação destas desvantagens. Claramente, as vantagens da metodologia superaram as suas desvantagens.

5 - Experiência-Chave: A relação Família-JI/Escola, o caso particular das famílias com crianças com NEE

A escolha desta experiência-chave recai sobre um dos aspetos com preponderância no meu itinerário formativo.

Ao longo do estágio em EPE assisti ao desenrolar da situação de uma criança portadora de uma Perturbação Regulatória do Comportamento, nomeadamente aos avanços e retrocessos no seu percurso de aprendizagem. Durante o período em que estive presente não se conseguiu criar um ambiente propício à aprendizagem desta criança e creio que isso se deva à má relação existente entre educadora e família, que dificulta o trabalho de ambas.

Mais tarde, durante o estágio em 1.º CEB vivenciei a experiência contrária. Ao grupo pertencia uma criança que sofria de uma doença oncológica, porém a boa relação existente entre família e a escola, permitia-lhe acompanhar o processo de aprendizagem, mesmo não estando presente nas aulas.

Com a vivência de duas experiências antagónicas neste campo, surgiu a necessidade de possuir mais conhecimentos nesta área, para poder atuar da forma correta futuramente, enquanto educadora ou professora.

5.1. Abordagem Sistémica e Ecológica do Ambiente Educativo

As OCEPE (ME, 1997) apontam a Abordagem Sistémica e Ecológica como uma ferramenta para uma melhor adequação das respostas da EPE à população a que se destina. Esta abordagem assenta no princípio que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de relação com o meio, no qual o indivíduo influencia e é influenciado por este (ME, 1997). O meio é considerado como um conjunto de sistemas, restritos e alargados, que desempenham funções diferenciadas. Os sistemas restritos são aqueles com os quais a criança interage diretamente, entre os quais o JI, a escola e a família. Estes sistemas restritos estão inseridos em sistemas sociais mais alargados (ME, 1997). As suas características e a forma como interagem entre si são distintas para cada indivíduo. Cada criança tem a sua família e frequenta um estabelecimento diferente, cada qual com suas especificidades. Ao se conhecerem estas particularidades, nomeadamente os sistemas em que a criança cresce,

compreender-se-á melhor cada indivíduo tendo em conta as suas características únicas. Esta abordagem acentua, assim, a “importância das interações e relações entre sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças”, como é o caso da relação Família-JI/Escola (ME, 1997).

5.2. Relação Família-JI/Escola

Tal como refere Sousa (1998), considera-se um aspeto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem a investigação, estudo e intervenção na área das relações entre a escola e a família.

Da mesma forma que a EI sofreu uma evolução ao longo dos tempos, também a relação Família-JI/Escola tolerou alterações. Segundo Sarmento (2005), passámos de uma educação *durkheimiana*, na qual se acreditava que a educação é um processo de transmissão de conhecimentos, de valores e de património cultural, das gerações mais velhas para gerações mais novas para uma educação construtivista onde a criança é reconhecida como construtora do seu próprio conhecimento e agente ativo no processo educativo, mas onde não se deixa de reconhecer a importância da relação entre pares. Nesta conceção de educação, todos os agentes educativos, incluindo a criança, interagem entre si, tendo em conta a valorização das especificidades de cada um.

A família é a primeira educadora dos filhos, a que exerce mais influência e a que permanece durante mais tempo (Sousa, 1998), é assim seu dever assegurar a ligação entre o cognitivo e o afetivo, nomeadamente através da transmissão de normas e valores (UNESCO, 1996). À escola, cabe a tarefa de complementar essa educação, trabalhando em parceria com a família (Sousa, 1998). Por conseguinte, a complementaridade entre a educação familiar e escolar, ou seja, o diálogo verdadeiro entre pais e educadores/as/professores/as é um aspeto indispensável para o desenvolvimento harmonioso das crianças (UNESCO, 1996).

Apesar de dois agentes distintos, possuem finalidades comuns no que diz respeito ao desenvolvimento da criança tais como, a potencialização das suas capacidades e a promoção da sua socialização e individualização (Sousa, 1998). Portanto, a ligação Família-JI/Escola é o principal instrumento que garante o equilíbrio entre interesses privados e públicos (Homem, 2002).

No processo educativo, a família e a criança estão sempre presentes, uma vez que os restantes agentes educativos entram e saem, de acordo com cada etapa, criando uma relação com estas. A criança é o elo de ligação entre todos (Sousa, 1998). “As crianças têm influência direta na vida dos adultos” (Sarmiento, 2007), até mesmo na escola. Sendo assim, quando nos referimos à relação pais-professores/as/educadores/as mencionamos uma relação entre dois seres humanos, com experiências e perspetivas de vida diferentes, mas que devem respeitar-se mutuamente (Sarmiento, 2007).

Para se perceber qual o lugar de cada agente educativo, considera-se necessário conhecer o processo educativo da criança (objetivos, fases, elementos intervenientes) e enquadrar a relação Família-JI/Escola no desenvolvimento da criança. Só desta forma se identificarão as finalidades e funções específicas de cada um (Sousa, 1998).

5.2.1. Vantagens e obstáculos

Uma boa relação entre Família-JI/Escola acarreta inúmeras vantagens para todos os agentes educativos, assim mesmo o profere Sousa (1998) no seu livro *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*.

No caso das crianças, quando estas se apercebem que os pais se interessam pela sua escolaridade sentem-se mais motivadas e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à sua aprendizagem e desta forma aumentam o seu sucesso. Os pais podem beneficiar de um aumento da sua autoestima, das redes sociais e do acesso a informação e materiais de apoio que incutem uma maior motivação e eficiência. Já os professores veem o seu trabalho facilitado, nomeadamente no acesso a informação sobre a criança. Por fim, até a escola beneficia com esta relação, particularmente tornando-se mais descentralizada e, por conseguinte, mais próxima da comunidade em que se insere.

Apesar de todas estas vantagens, esta relação nem sempre é bem-sucedida, devido a alguns obstáculos que lhe fazem frente. As ideias, já descritas na primeira parte do relatório, que definem a escola como educador cultural e a família como prestador de cuidados constituem um entrave à cooperação entre estes agentes. O mesmo se diz quanto à centralização das escolas, que dificulta o acesso da família e até da própria comunidade (Sousa, 1998). Outro entrave a esta relação é o medo de perda do poder,

aquando da inserção da família no processo educativo, porém “Dar voz aos pais não significa retirar voz à escola” (Munn, 1993 cit. in Homem, 2002).

5.2.2. O caso dos Jardins de Infância

“A família e a instituição de EPE são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”(ME, 1997).

Zabalza (1998) indica o trabalho com os pais e o meio ambiente como um dos dez indicadores de qualidade infantil. Para o autor, o JI, por si só, possui uma capacidade de ação limitada, necessitando assim da colaboração dos pais. A sua participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido com o grupo e beneficia os pais, que ficam a conhecer o/a seu/sua filho/a noutro contexto.

Homem (2002) afirma que o JI é um espaço privilegiado para a ligação entre escola – família uma vez que não é de frequência obrigatória, pelas suas características estruturais e pedagógicas, nomeadamente a monodocência e a ausência de um currículo rígido e obrigatório e ainda pela idade das crianças que o frequentam. Porém em muitos casos o que se observa é um afastamento entre o JI e a família (Homem, 2002). Isto pode dever-se ao baixo reconhecimento social das funções educativas da EI (Don Davies et al., 1989, cit. in Sarmento, 2005).

Moss (s.d., cit. in Sarmento, 2007, p. 147) relembra que as instituições que se dedicam à infância devem “ser vistas como uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade, onde faz sentido o diálogo e a ação comunicativa que implica reconhecimento mútuo entre crianças e adultos.”

Em consequência disso, hoje em dia o trabalho dos/as educadores/as de infância começa a ser visto “não apenas como uma ação sobre as crianças, mas como uma ação sobre e com adultos” (Vasconcelos, 2009, p.27). É esta perspetiva ecológica da educação que tornará as práticas pedagógicas mais eficazes.

5.2.3. A relação Família-JI/Escola na legislação portuguesa

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): no artigo 3.º, aponta-se com um dos princípios organizativos a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas de forma a fomentar a participação das populações e assim se garantir uma correta adaptação à realidade. No artigo 5.º reconhece-se o papel fundamental da família na EPE, nomeadamente através da articulação entre JI e família na construção de objetivos, métodos, conteúdos e técnicas.

Lei-Quadro da EPE (1997): Afirma que a frequência da EPE é facultativa uma vez que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos. Enuncia alguns princípios da participação da família, nos quais declara caber aos pais/encarregados de educação a participação, através de representantes, na direção dos estabelecimentos de EPE, o desenvolvimento de uma relação de cooperação com os agentes educativos, dar parecer sobre o horário dos estabelecimentos de EPE e a participação, em regime de voluntariado, em atividades educativas de animação e atendimento. Está, ainda expresso no documento que o estado tem o dever de incentivar a participação dos pais e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de 1.º CEB (2001): Declara ser responsabilidade do/a educador/a e professor/a a promoção de interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos

Circular nº 4 – Avaliação na EPE (2011): O documento revela que a troca de informações com a família permite um melhor conhecimento da criança e dos contextos que influenciam a sua educação, promovendo uma atuação concertada entre JI e a família.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997): A família é responsável pela criança e o seu principal cuidador. Porém, nos dias de hoje já se ultrapassou, de certo modo, a ideia da função compensatória da EPE. Em vez de se tentar compensar o meio familiar, tenta-se partir deste “para que a educação pré-

-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem de sucesso” (ME, 1997). Sendo a EPE, complementar à educação das famílias é necessário a existência de uma articulação entre ambas no sentido de encontrar as respostas mais adequadas às crianças e às famílias. É assim dever dos pais participar na elaboração do Projeto Educativo.

Organização Curricular e Programas – 1.º CEB: Identifica a família como parceiro no desenvolvimento de diversas competências e capacidades.

5.3. O caso particular das crianças com NEE

5.3.1. As Necessidades Educativas Especiais na legislação portuguesa

Lei de Bases do Sistema Educativo: Enuncia como princípios organizativos a igualdade de oportunidades e o direito à diferença. Incute à EPE o objetivo de “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (ME, 1986, p.3069) e ao 1.º CEB o dever de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (ME, 1986, p.3070).

Decreto-Lei nº3/2008: Visa a promoção de uma escola democrática e inclusiva, baseada num sistema de educação flexível que responda às características e necessidades de todos os alunos, para isso define como princípios orientadores a justiça e solidariedade social, a não discriminação e o combate à exclusão social, a igualdade de oportunidades, bem como o princípio da participação dos pais.

5.3.2. Relação Família/JI-Escola

Explicitei, acima, algumas das vantagens de uma boa relação Família-JI/Escola. No que diz respeito a esta relação, quando envolve uma criança com NEE conquista ainda maior relevância, quer na vertente da criança, quer dos pais e dos/as educadores/as ou professores/as.

No caso de crianças com NEE, a participação dos pais no seu processo educativo permite-lhes alcançarem ao máximo as suas potencialidades. Os pais tendem a sentir-se desanimados e impotentes. A sua aproximação à escola/JI e a outros pais e o facto de conhecerem a ação da escola/JI sob o seu/sua educando/a permite-lhes sentirem-se mais apoiados e por conseguinte mais competentes e motivados. Por fim, os/as educadores/as ou professores/as que trabalham com crianças com NEE necessitam de conhecer bem os/as alunos/as e, para isso, a ajuda dos pais é crucial uma vez que podem facultar-lhe informações acerca do comportamento, temperamento e características e ainda continuar o trabalho que o/a professor/educador/a efetua com a criança (Sousa, 1998).

5.3.3. Relação Família-JI: Caso Prático

Apesar de todas as vantagens, para os diversos agentes educativos, esta relação nem sempre é trabalhada da melhor forma, repercutindo-se no desenvolvimento da criança.

Ao longo do estágio em EPE constatei essa situação na qual uma má relação entre JI/Família impede o atingir das capacidades máximas da criança.

Como indiquei anteriormente, a criança em questão frequentava o JI desde os três anos, encontrando-se referenciada pela educadora. Desde a referenciação surgiram diversos diagnósticos, entre os quais, epilepsia, hiperatividade e perturbação regulatória do comportamento. A criança apresentava um défice cognitivo abaixo da média para a sua idade e raramente realizava as atividades programadas pela educadora. Com o passar do tempo constatei que esta era uma criança que precisava de um acompanhamento a tempo inteiro, para que desenvolvesse ao máximo as suas potencialidades, porém a estrutura da EPE não o permitia. A dificuldade da educadora em estabelecer momentos individuais com a criança era evidente.

Na minha opinião, a relação entre educadora e pais era a origem da estagnação do processo de aprendizagem desta criança, no JI. Creio que alguns dos obstáculos referidos acima se evidenciavam neste caso. A educadora culpabilizava os pais pela escassa aprendizagem da criança, afirmando que o grande entrave a esta aprendizagem era a falta de educação que os pais ofereciam à criança. Este é um dos obstáculos referenciados por Sousa “dotam-se os pais e a criança de incompetência para os

professores/técnicos não se sentirem impotentes” (Sousa, 1998, p.174). De todas as vezes que os pais eram convocados ao JI recebiam diversas queixas sobre o comportamento da criança, as quais desculpabilizavam e atribuíam pouca importância. Às tentativas da educadora para se encontrar um diagnóstico correto, os pais respondiam de forma leviana e com alguma desconfiança, não querendo acreditar e perceber o problema da criança. Para além disso, o diálogo existente entre os dois agentes educativos era muitas vezes falacioso, nomeadamente no que diz respeito à toma da medicação da criança. Em síntese, no clima entre JI/Família imperava a animosidade e desconfiança, o que impossibilitou a união de esforços para o bem-estar da criança.

Esta experiência trouxe-me a certeza de que o principal prejudicado na má relação entre JI/Família será sempre a criança, a qual deveria ser o centro da atividade destes dois agentes educativos.

5.3.4. Relação Família-Escola: Caso Prático

Ao longo do estágio vivenciei e constatei as duas vertentes desta relação e os seus consequentes efeitos na aprendizagem dos alunos.

À turma pertence um aluno impossibilitado de frequentar as aulas devido a uma doença oncológica, sendo acompanhado sempre que necessário por uma professora de ensino domiciliário. Apesar da situação adversa, a criança tem excelentes resultados, sendo na maioria das vezes, o melhor aluno da turma. Creio que isto se deve à boa relação criada entre o professor e os pais. O trabalho de cooperação permite que este consiga acompanhar os conteúdos, uma vez que os pais se dirigem regularmente à escola, onde são aconselhados pelo professor e este lhes faculta os materiais que o aluno deve utilizar. Foi importante ter contacto com um caso de sucesso para poder perceber qual a atitude que deve ter o/a professor/a face à família.

5.4. Considerações Finais

No que se refere a este tema, torna-se evidente a necessidade de mudança de mentalidades e práticas. A criança é, sem dúvida, a que mais beneficia ou a que mais é prejudicada, no sucesso ou insucesso desta relação.

Cabe a nós, como futuros/as educadores/as ou professores/as alterar esta situação, tornando a família um parceiro no decorrer do processo de aprendizagem da criança. Para que isso aconteça é necessário investir na formação base dos/as professores/as e educadores/as ao nível da formação pessoal e social.

6 - Experiência-Chave: Estreitando laços entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Encontrando-me a frequentar um mestrado que me habilita a desempenhar funções de educadora de infância e professora de 1.º CEB, não faria qualquer sentido, terminar este relatório sem refletir sobre a problemática da ligação entre contextos.

A questão da articulação entre EPE e o 1.º CEB tem vindo, cada vez mais, a ser alvo de reflexão e investigação, sobretudo no sentido de se entender quais as vantagens e desvantagens da continuidade educativa. Ainda que já se entenda a importância desta articulação, na realidade a EPE e o 1.º CEB continuam a funcionar de forma distinta. Nesse sentido, pretendo, para além de realizar uma revisão teórica sobre o tema, mostrar, através da análise de documentos e de um caso prático, que deve e é possível estreitar a ligação de ambos os ciclos sem que se percam as especificidades de cada um.

6.1. Revisão da Literatura

Várias pesquisas e investigações realizadas nos últimos anos se focaram na relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Esta situação deve-se ao facto do reconhecimento da necessidade de aprendizagem ao longo da vida e da relevância dos primeiros anos na aprendizagem e educação da criança, cada vez mais alcançarem um lugar de destaque nas discussões e paradigmas atuais (Moss, 2008).

Apesar de já se encontrarem mais esbatidas, continua-se a atribuir funções distintas e estanques as estas duas valências. Enquanto a EPE é vista como o local onde se gosta de estar e essencialmente de brincar e se adquirem os pré-requisitos para as aprendizagens escolares, ao 1.º CEB associa-se o tipo de trabalho realizado para obter competências académicas como o saber ler, escrever e contar (Monge, 2002; Sim-Sim, 2010). Estas conceções estão tão enraizadas na nossa sociedade e, por conseguinte, na prática educativa de educadores/as e professores/as que as próprias crianças reconhecem-nas assim que entram na escola, como é referenciado no estudo de Monge (2002).

Esta análise que a nossa sociedade faz acerca da EPE e do 1.º CEB parece-me demasiado estagnada e limitadora, pelo que considero pertinente compreender e analisar as características e funções de ambos, para assim perceber se estas realidades

são assim tão equidistantes ou se pelo contrário as suas fronteiras são marcadas de forma ténue.

Sim-Sim (2010) afirma que a transição entre ciclos implica sempre a envolvimento de emoções e expectativas, de perda de algo conhecido e a integração num contexto novo e desconhecido que acarreta o abandono de rotinas e a construção de novos comportamentos, sendo por isso um processo difícil e por vezes confuso para a criança. A clivagem existente entre as funções atribuídas a estas duas etapas e consequente descontinuidade do trabalho acentuam ainda mais essas dificuldades de adaptação (Rodrigues, 2005).

Já Piaget defendia a necessidade do ambiente educativo evidenciar, na sua construção, diferenças de forma a estimular a curiosidade das crianças, mas não tão diferente que as crianças fiquem confusas ou receosas (Nabuco, 2002). Percebe-se então que um dos grandes problemas da transição entre a EPE e o 1.º CEB é a continuidade educativa.

Moss (2008) descreve quatro possíveis relações entre a EPE e o 1.º CEB:

Preparando as crianças para a escola: Nesta relação a escola primária assume a função de parceiro dominante, sendo que cabe à EPE preparar a criança para o sistema escolar, evidenciando assim a ideia de “escolarização” da EPE.

Distanciamento: Neste caso, a relação entre a EPE e o 1.º CEB é marcada por um certo grau de antagonismo, onde se alega que as duas etapas são fundamentadas em filosofias, modelos organizacionais e práticas pedagógicas diferentes;

Preparando a escola para as crianças: Nos últimos anos, têm vindo a ser discutidas algumas mudanças em termos de prática pedagógica no 1.º CEB que possibilitassem levar aos primeiros anos da escola primária alguns dos pontos fortes da EPE como a atenção ao bem-estar das crianças e aprendizagem ativa e experimental.

Vislumbre de uma possível convergência: Esta relação tem como objetivo criar-se uma parceria forte e igualitária, mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada pelo respeito mútuo e diálogo, criada pelo trabalho conjunto num projeto comum. Dahlberg e Lenz-Taguchi (1994, cit. in Moss, 2008) argumentam que deve evitar-se que a tradição de uma supere a de outra – nem escolarização, nem pré-escolarização, em vez disso é importante criar-se uma nova e partilhada visão da criança, da aprendizagem e do conhecimento.

Esta última relação parece-me a mais produtiva e encorajadora, sendo que se alia à perspetiva de formação ao longo da vida, que alega que a escola deve “construir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente” (Nabuco, 2002). Todas as etapas do sistema educativo, principalmente as primordiais, devem respeitar um processo de transição em que cada novo ciclo tem em conta as aprendizagens que as crianças já realizaram, de forma a respeitar a sua evolução (Marchão, 2002). Este processo é designado por continuidade educativa.

Assegurar a continuidade educativa do processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, deve passar pela articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens e pela construção de currículos que garantam uma progressão sem lacunas entre as experiências vividas na fase pré-escolar e o 1.º CEB (Rodrigues, 2005; Sim-Sim, 2010).

Assim as aprendizagens implementadas na EPE devem ser consolidadas no 1.º CEB e os profissionais de cada área devem conhecer o âmbito de atuação das etapas vizinhas (Sim-Sim, 2010). Consequentemente, uma formação que aproxime educadores/as e professores/as permitirá, precavendo as especificidades próprias da Educação de Infância e do 1.º CEB, que se construam diagnósticos iniciais partilhados, dinâmicas e processos de gestão curricular aproximados e facilitadores dos processos de continuidade educativa, em que se incluam e se destaquem os momentos de transição das crianças (Marchão, 2002).

6.2. Análise Prática

Para compreender se, em Portugal, é possível a existência de uma convergência educativa entre a EPE e o 1.º CEB analisei alguns dos documentos que sustentam a prática pedagógica dos mesmos (LBSE, OCEPE, Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º CEB e Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de 1.º CEB). Com a análise destes documentos orientadores pretendo aferir se os objetivos e princípios pedagógicos destas duas etapas são ou não comuns, de forma a facilitar a convergência pedagógica.

Como já referi, a EPE enaltece como principal objetivo a componente educativa, já ao 1.º CEB, tradicionalmente, é-lhe incutida a função de ensinar e aprender, como a mais importante (Marchão, 2012). Porém, esta perspetiva academicista do currículo

no 1.º CEB limita o conceito de desenvolvimento e formação geral enunciado como um dos seus objetivos gerais do mesmo, na LBSE (1986).

Comparando os objetivos gerais da EPE e do 1.º CEB (Ver Apêndice 38), podemos constatar que na sua maioria são comuns e enunciam práticas pedagógicas similares, assentes numa perspetiva de educação global e ao longo da vida, tendo em conta a criança e as suas características únicas, bem como o desenvolvimento quer da vertente pessoal e social (desenvolvimento de competências que permitam à criança tornar-se um cidadão ativo e interveniente – autonomia, espírito crítico, cooperação, solidariedade, entre outros) como da vertente cognitiva (expressão e comunicação, físico-motora, entre outros).

Para aprofundar a comparação dos princípios pedagógicos e curriculares destas duas etapas, analisei os documentos OCEPE e Organização Curricular e Programas – EB – 1.º CEB na tentativa de encontrar premissas comuns, as quais evidenciei na tabela dois do Apêndice 35.

Numa primeira fase, para a construção da tabela, reli os documentos de referência, apontando quais os princípios pedagógicos inerentes a cada uma das etapas. De seguida, procurei relacioná-los entre si, percebendo se eram ou não princípios análogos. Com esse processo, posso evidenciar que as duas etapas de educação possuem princípios basilares comuns.

Ora vejamos, quer a EPE quer o 1.º CEB contemplam a Educação Básica como um veículo da educação ao longo da vida, que proporciona a igualdade de oportunidades no acesso à escola e às aprendizagens. Partilham a mesma visão da criança, um ser autónomo, crítico e ativo que deve participar na construção do seu processo educativo, em inter-relação com os agentes educativos (professores; família e comunidade).

Para ambos, a aprendizagem deve ser um processo globalizante que inclua todas as vertentes do ser humano. Na vertente pessoal e social, a criança deve ter a oportunidade de vivenciar experiências socializadoras que lhe permitam desenvolver sentimentos de autoestima e confiança, autonomia, espírito crítico, cooperação, solidariedade e respeito pelos outros, aprendendo a viver em sociedade de acordo com os valores democráticos.

Do ponto de vista curricular, enquanto na EPE as OCEPE identificam três Áreas de Conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo) sendo que uma delas (Expressão e Comunicação) é dividida em domínios (Expressão Motora, Dramática e Plástica; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática); no 1.º CEB, o programa estabelece quatro Áreas Curriculares Disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) e três Áreas Curriculares não disciplinares com intuito de desenvolver a Formação Pessoal e Social (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica). Apesar de a denominação ser distinta, é notória a ligação entre ambas as etapas.

Já quando analisados ao nível dos princípios pedagógicos relacionados com o currículo, facilmente se comprova que as duas etapas partilham opções metodológicas. Ambas acentuam a importância de a aprendizagem apresentar um carácter global e interdisciplinar, englobando de forma transversal todas as áreas do saber, sobretudo a Formação Pessoal e Social, que deve estar sempre presente. Concordam ainda, que as aprendizagens devem ser ativas, significativas e diversificadas, partindo sempre de uma perspetiva de diferenciação pedagógica, ou seja, utilizando as características, interesses e conhecimentos prévios de cada criança, de forma a adaptá-las a cada grupo de crianças.

Se refletirmos acerca da formação e perfil dos profissionais de ambos os contextos, cada vez mais o caminho se tem estreitado, numa finalidade comum. Com a entrada dos cursos de Bolonha e a criação de mestrados que formam profissionais habilitados para as duas valências, o perfil e competências desejados são, cada vez mais, comuns ao Educador de Infância e ao Professor de 1.º CEB. Ambos devem ser profissionais ativos e reflexivos, capazes de trabalhar em equipa, organizar e planificar o currículo e ambiente educativo de acordo com os princípios estabelecidos pelos documentos orientadores, nomeadamente a promoção de um currículo flexível, global, significativo e diversificado que envolve todos os agentes educativos num processo de co-contrução da aprendizagem (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001).

6.3. Considerações Finais

Ora, se está comprovada a importância da articulação e continuidade educativa entre ciclos distintos da Educação Básica, se partilham objetivos e princípios

pedagógicos e curriculares e se até a formação dos profissionais já é comum, qual a razão de continuar a existir um fosso entre as opções metodológicas utilizadas nas duas etapas? Qual o motivo para que ainda não exista uma convergência educativa, tornando o 1.º CEB um contexto mais centrado no desenvolvimento global da criança, nas aprendizagens cognitivas mas também pessoais e sociais, criando um ambiente mais lúdico e favorecedor de interações significativas entre as crianças, o professor e o meio?

Este foi o meu principal propósito ao longo do meu itinerário formativo. Aquando o término do estágio em EPE carreguei na minha bagagem, um conjunto de “pontos fortes” desta valência, transportando-os para o 1.º CEB tornando assim a transição das crianças menos violenta e confusa. Estreitei os laços que unem estes dois contextos, a visão da criança mais ativa e participativa, a crença nas atividades lúdicas, diversificadas e inovadoras como promotoras de aprendizagens significativas e sobretudo a ideia de que é através das relações e interações com o meio que as crianças conseguem construir e desenvolver conhecimento e competências para a vida.

A Metodologia de Trabalho de Projeto teve um papel central nesta opção, uma vez que permitiu o afastamento das atividades puramente académicas e incutiu hábitos de reflexão, pesquisa, sentido crítico, trabalho em equipa e criatividade.

Ao longo deste relatório, creio ter espelhado que é verdadeiramente possível criar uma convergência educativa entre a EPE e o 1.º CEB favorecendo a aprendizagem das crianças e não descurando as especificidades de cada etapa formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste documento, apresentei de forma crítico-reflexiva, o meu itinerário formativo, das conceções e contextos às práticas implementadas, tendo sempre em mente a busca de características e funcionalidades comuns entre a EPE e o 1.º CEB. Com o culminar do presente Relatório Final e, por conseguinte, do meu itinerário formativo inicial torna-se imprescindível refletir e tecer algumas considerações acerca do mesmo, com o intuito de identificar sucessos, conquistas e possíveis lacunas a retificar.

Durante este percurso, desenvolvi e coloquei em ação algumas das competências que considero necessárias para a minha prática futura enquanto educadora ou professora.

Luís Filipe Leite, em 1862, marcou a história da formação de educadores/as e professores/as proferindo as seguintes palavras “os professores que o desenvolvimento intelectual e moral dos povos reclama não se encontram, formam-se” (Nóvoa, 2005, p.). De acordo com M.^a de Lourdes Cró (1998) a formação de educadores/as e professores/as deve implicar o saber, o saber-fazer, o poder-fazer (competências) e o ser pessoal. Ao nível do saber situam-se os conhecimentos como informações sobre modelos educativos, teorias da aprendizagem, o conhecimento do conteúdo que se quer transmitir e o conhecimento dos sujeitos a educar (e.g., através da Psicologia do Desenvolvimento). Ao saber e poder-fazer dizem respeito as capacidades e competências, que a autora divide em quatro áreas principais: competências de observação (“criar aberturas diversas que lhe permitam estar à escuta contínua dos conhecimentos”), competências de planificação (“definir o fim ou fins gerais de um empreendimento com vista a elaborar estratégias e políticas que permitam a sua realização efetiva”), competências de adaptação e intervenção e competências de controlo e regulação pedagógica. Ao nível do ser-pessoal, estão as qualidades pessoais, tais como, capacidade de comunicação, capacidade para ouvir e para a observação empírica, capacidade para a aceitação incondicional do aluno, dos colegas, dos parceiros com diversas funções, aptidão para a responsabilidade sem autoritarismo, flexibilidade, criatividade: visão original dos problemas e das soluções (Cró, 1998, p.21-22).

Estas competências, enunciadas pela autora como as essenciais para se ser educador/professor/a, revelam a importância de uma formação teórica, a pedra basilar da intencionalidade, mas também, uma formação prática. Segundo Formosinho (1996) ser educador/professor/a aprende-se sendo aluno (desde que entramos na escola aprendemos a ser educadores/professores pela observação do comportamento dos nossos professores/as) e observando a prática pedagógica dos educadores/professores/as cooperantes que acompanhamos ao longo dos estágios. Allen e Ryan (1972, cit. in Cró, 1998, p.66) afirmam que “educar é uma tarefa muito séria para ser assumida sem preparação alguma para a ação” daí que os/as futuros/as educadores/professores/as devam ser expostos a situações reais que lhes permitam tomar a responsabilidade de um grupo de crianças. Também os documentos legais que sustentam as práticas dão ênfase à interligação entre a teoria e a prática. A LBSE (1986) enuncia alguns princípios para a formação de professores, tais como, formação contínua, integrada e participada, que articule saberes teóricos e práticos e que conduza a uma prática reflexiva de autoinformação e autoaprendizagem.

Analisando o meu itinerário formativo, na ESEC, constato que a minha formação baseou-se na máxima teórico-prática, veiculando-se com os princípios de uma formação reflexiva. Nomeadamente através das unidades curriculares ligadas à formação prática, como Observação e Intervenção Educativa I, II, III, IV e V onde contactamos com diversas realidades e aprendemos a observá-las e refletir sobre elas, particularmente através da análise de incidentes críticos e execução de diários de bordo, através dos quais fomos questionadas sobre as nossas ações e sobre os nossos conhecimentos e confrontámos algumas ideias pré-concebidas. Porém as unidades curriculares de cariz mais teórico contribuíram, da mesma forma, para a nossa formação reflexiva, sobretudo através de uma aprendizagem centrada em nós e na nossa busca e auto-construção de conhecimentos, em que o papel do/a professor/a consistiu num orientador/a. A frequência de estágios de observação e intervenção permitiram-me adquirir a maioria das competências enunciadas acima e sobretudo testar e colocar em prática os princípios pedagógicos e metodológicos em que acredito.

Constatada uma formação de qualidade e de acordo com a literatura existente sobre a temática, revela-se pertinente refletir sobre as competências que adquirir e os

valores que consegui ou não colocar em prática durante os estágios, avaliando, de acordo com os critérios que considero pertinentes, a minha atuação nos mesmos.

Evoquei, ao longo do documento, a importância de uma conduta reflexiva para a construção de uma prática sustentada e de qualidade. Terei, ao longo do meu itinerário formativo, conseguido realizar uma prática reflexiva? Durante o decorrer dos estágios, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre diferentes tópicos. Este processo de metacognição ocorre de forma natural, uma vez que a capacidade reflexiva é inata no ser humano, desde que existam contextos que favoreçam o seu desenvolvimento (Alarcão, 2005). Alarcão (2005) afirma que a expressão e o diálogo tem um papel de extrema relevância neste processo, que é favorecido pelo facto de estarmos em par/tríade-pedagógico, uma vez que todas as decisões são tomadas em equipa. A cada atividade que realizámos, sentimos a necessidade de refletir sobre o que correu mal, porque é que correu mal e como poderíamos ter feito. Só assim, na atividade seguinte não cometeríamos os mesmos erros.

Comparando as minhas competências, no início e final do meu itinerário formativo, constato que ao nível do saber ampliei o meu conhecimento sobre algumas pedagogias, nomeadamente a pedagogia da escuta, a pedagogia em participação, o método Reggio Emília, o método da Abordagem de Mosaico e a Metodologia de Trabalho de Projeto. Ao nível do saber-fazer e do poder-fazer, melhorei significativamente a minha capacidade de observação. Agora sou capaz de identificar os aspetos essenciais a observar, como e em que situações se deve observar e sou capaz de construir instrumentos que me auxiliem nesse processo. Percebi a importância da observação nas diferentes fases da intervenção pedagógica e sobretudo o seu contributo na inclusão de crianças com NEE. No que diz respeito à planificação, inicialmente senti alguma dificuldade em interligar a Metodologia de Trabalho de Projeto com este instrumento. Porém, posteriormente a uma intensa reflexão com o meu par pedagógico, adaptámos o modelo de planificação por forma a ser compatível com esta metodologia. No seguimento deste processo, adquiri competências não só na sua realização como também percebi ser necessário adaptá-la ao método de trabalho que estamos a utilizar. Isso no que diz respeito às planificações escritas, porque o maior desafio foi o planificar com as crianças. Todavia, as competências mais exploradas durante o estágio foram, sem dúvida, as competências de adaptação, intervenção e

controlo e regulação do grupo. Já ao nível do ser-pessoal, ajudou-me muito o facto de ser comunicativa e flexível, fui pressionada a ser criativa, uma vez que por vezes não se revelou fácil transformar as ideias e perguntas das crianças em aprendizagens significativas. Mas sobretudo no que mais melhorei foi na capacidade de trabalhar em equipa.

“Qualquer que seja a sua profissão, as pessoas frequentemente obtêm melhores resultados trabalhando em conjunto do que trabalhando sozinhas” (Greene et al, cit. in Lino, 1996, p.85). Consequentemente considero a construção e manutenção de relações, um dos aspetos com mais impacto no desenvolvimento do estágio.

A primeira relação que estabelecemos, anterior ao estágio, é com o nosso par/tríade pedagógico. Sendo uma relação selecionada por nós, cabe-nos ter em conta, durante a escolha, as características de cada um. A eleição de personalidades que, de alguma forma, se completam são uma mais-valia no decorrer da prática. Nem sempre é fácil gerir as opiniões distintas e os conflitos daí resultantes, porém o facto de estarmos acompanhados torna-nos mais confiantes e seguros.

Já aquando a entrada no estágio, a relação com a educadora ou professor cooperante revela-se um fator decisivo no sucesso do mesmo. Também se aprende a ser educador/professor/a observando a prática pedagógica dos/as educadores/professores/as cooperantes que acompanhamos ao longo do estágio (Lino, 1996). Em ambas as valências, considero-me privilegiada por ter encontrado na/o educadora/professor um parceiro experiente, com o qual partilhei receios, expetativas, dúvidas e entusiasmos, o que facilitou a implementação dos projetos e a prática quotidiana.

Todavia, a relação fulcral que se estabelece durante o estágio ocorre com as crianças. São elas o nosso foco e por isso mesmo a constituição de uma relação de afetividade é essencial no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Em ambos os estágios, desde o início as crianças revelaram-se recetivas à nossa chegada, acolhendo-nos sem quaisquer dificuldades. Considero que lhes proporcionámos uma vivência diferente do que estavam habituadas, dando voz às suas ideias. Sentiram-se mais importantes e parte do grupo, aprendendo de forma mais significativa. A maior satisfação é regressar a casa sabendo que fizemos a diferença na vida destas crianças,

pelo menos, durante o tempo que estivemos presentes. A visão dos alunos como “crianças ricas”, fortes, competentes, ativas e capazes de se expressarem através das “100 linguagens da criança” (Clark e Statham, 2005) proporcionou uma relação muito mais aberta, colaborativa e significativa, tendo desta forma facilitado a nossa intervenção pedagógica.

Tal como referi ao longo deste documento, o meu principal propósito na sua conceção e na minha prática pedagógica foi construir um percurso onde conseguisse entrelaçar as características de cada uma das valências, criando uma prática integradora, globalizante, transversal, lúdica, significativa e reflexiva que incentivasse e motivasse as crianças a construir o seu próprio conhecimento. Ao longo do documento, espelhei um conjunto de práticas que contribuíram para uma convergência educativa. Estas vivências mostram ser possível tornar o 1.º CEB menos monótono e formal inculcando-lhe pontos fortes da EPE como a aprendizagem lúdica, cooperativa, a criatividade, a espontaneidade, tornando-o mais apelativo e impulsionador de sucesso educativo.

Se realizasse um “raio-x reflexivo” ao meu conhecimento, antes e depois dos cinco anos de curso, encontraria uma mente mais preenchida, organizada, repleta de novas competências e saberes e, sobretudo, com uma vontade crescente de colocar em prática tudo aquilo que possui e aprender cada vez mais e mais, sem nunca parar.

“Ser professor implica saber quem sou, as razões pelo que faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996). Futuramente pretendo ser uma educadora/professora reflexiva que observa e reflete acerca de si, do contexto, dos outros e da sua prática. Quero ser capaz de me desafiar todos os dias com novos pressupostos, viver a profissão intensamente e com emoção. Quero ser capaz de me adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (DL nº 43/2007)) e assim, contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (LBSE, 1986). Para isso necessito de ser responsiva à voz das crianças e de desenvolver uma abordagem

pedagógica sensível a estas, aos seus sentimentos e ao seu pensamento acerca de questões que as afetam no seu dia-a-dia (Formosinho, 2008). Sobretudo quero ser, mas também fazer feliz, todas as crianças com quem irei partilhar o caminho que é a aprendizagem.

"Com um pé no chão e o outro nas estrelas o professor pode levar seus alunos a todos os lugares."

(José Ribamar Muniz Feitosa)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. In *British Journal of Special Education*, 27, (2), 76-80;
- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. In *Journal of Educational Change*, 6, 109-124;
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (orgs.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora;
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora;
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor?. In J. M. Alves e J. Azevedo (orgs.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa;
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. In *Educação e Sociedade*, 24, (82), 63-92;
- Blaisdell, C. (2012). Inclusive or exclusive Participation: paradigmatic tensions in the mosaic approach and implications for childhood research. In *Journal for Childhood Studies*, 6, (1), 1-18;
- Cardona, M.ª. (1997). A educação de infância em Portugal. Ponto de partida para o estudo da sua evolução histórica. In: J. Formosinho (coord.), *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora;

Cardona, M^a. (2006). *Educação de Infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Cosmos;

Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. In *Childhood*, 9, 477–497;

Clark, A.; Mc Quail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the fiels of listening to and consulting with young children*. Department for Education and Skills: Queen's Printer;

Clark, A. & Statham, J. (2005). Listening to young children. Experts in their own lives. In *Adoption & Fostering*, 29, (1), 45-56;

Clark, A. (2010). Young children as Protagonists and the role of Participatory, Visual Methods in engaging multiple Perspectives. In *Am J Community Psychol*, (47), 115-123. (DOI: 10.1007/s10464-010-9332-y);

Clark, A. (2011). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In *Beyond Listening: Children's perspectives on early*. Policy Press: Bristol, pp. 29-49;

Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora;

Cró, M^a. de L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora;

Dewey, J. (1959). *Vida e Educação*. S. Paulo: Melhoramentos;

Dowdell, K.; Gray, T. & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. In *Australian Journal of outdoor Education*, 15, (2), 24-35;

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença;
- Fernandes, C. V. & Trois, L. (2010). *Escuta e Participação das Crianças na Construção da Proposta Pedagógica na Educação Infantil*. Comunicação apresentada no VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Londrina, Brasil, 18-21 de julho;
- Formosinho, J. (2007). Pedagogias(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, e M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed;
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Educação de Infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M.J. Cardona e C. Guimarães (orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma;
- Fortuna, T. (2000). Sala de aula é lugar de brincar?. In M. Xavier & H. Dalla Zen (orgs.), *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação;
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. In *Revista da Educação*, XVI, (1), 5- 20;
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In: J. Formosinho, e R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;

Garcia, A.; Pilré, C.; Barreiros, M. & Bagina, M.^a. (2002). Formar para agir em continuidade. Uma experiência de formação na ESE de Portalegre. In *Revista Científica Aprender*, 26, 69-72;

Godinho, V. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Cosmos;

Gonçalves, A.; Carvalho, A.; Mota, C.; Lobo, C.; Correia, M.; Monteiro, P.; Soares, R. & Miguel, T. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - normas orientadoras*. DGIDC;

Grácio, S. & Nadal, E. (2000). Modos diferenciados de aprender e saberes do futuro. In R. Carneiro (org.), *O futuro da educação em Portugal. Tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: ME;

Homem, M.^a. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto da Educação de Infância* (trad. Carla Tavares e Ana Isabel Vale). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (original publicado em 1989);

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projeto*. Viseu: Edições Pedagogo.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira Sintra: edição do autor.

Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto: Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento;

Lima, L. (2006). Capítulo I – Administração da Educação e Autonomia das escolas. In Conselho Nacional de Educação (orgs.), *A Educação em Portugal (1986-*

- 2006). Alguns contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação;
- Lino, D. (1996). Parte III: A Intervenção Educacional para a resolução de conflitos interpessoais – Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora;
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: Areal Editores;
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo). In *Revista Científica Aprender*, 26, 33-40;
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri;
- Mendonça, A. (2012). A Escola em Tempo de Crise: Desafios da Profissão Docente. In A. V. Bento (Org.), *A Escola em tempo de crise: Oportunidades e Constrangimentos*. Funchal: CIE;
- Menezes, M.; Barbosa, R. & Jófili, Z. (2007). Aprendizagem cooperativa: o que pensam os estudantes?. In *Linguagens, Educação e Sociedade*, 17, 51-62;
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar;
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico -1.º Ciclo* (4.ª ed.). Meio Martins: Departamento de Educação Básica;

- Monge, M. (2002). Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico – uma perspetiva de continuidade educativa. In *Revista Científica Aprender*, 26, 27-32;
- Moura, D. & Barbosa, E. (2013). *Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes;
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling?. In *Comparative and International Education*, 3, (3), 224-234;
- Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. In *Revista Científica Aprender*, 26, 55-61;
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa;
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021. Para uma história do futuro. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185;
- OCDE (2000). A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Estudo temático da OCDE. In ME/DEB (Org.), *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. ME/DEB. Lisboa;
- ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações;
- Peralta, P. (2006). *Rede escolar: uma construção dinâmica*. Tese de Mestrado em Famílias e Sistemas Sociais. Instituto Superior Miguel Torga – Escola Superior de Altos Estudos, Coimbra;

- Pether, T. (2012). *Leadership for embedding outdoor learning within the primary curriculum*. Devon: National College for School Leadership;
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora;
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I, (3), 21-43. Retirado a 2 de julho, 2014, de http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf;
- Read, H. (1958). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70;
- Reboul, Olivier. (1971). O que é educar?. In *La Philosophie de l'éducation*. Paris: Puf, pp. 11-32;
- Richardson, V. (1997). Tempo e espaço. In R. Arends (org.) *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGrawHill;
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora;
- Rodrigues, M. (2005). Do jardim-de-infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. In *Revista Interações*, 1, 7-24;
- Rodrigues, D. (org.). (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial;
- Ropoli, E.; Mantoan, M.; Santos, M. & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. A Escola Comum Inclusiva (VI)* In Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. *Brasil*: Universidade Federal do Ceará;

- Rutherford, R. & Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação* (2.^aed.). Porto: Porto Editora;
- Sá, K.; Almeida, A. & Moreira, A. (2011). Ambientes artísticos interativos no currículo de alunos com Necessidades Específicas Individuais. In *Indagatio Didactica*, 3, (2), 274-284;
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83;
- Santos, M.; Fonseca, T. & Matos, F. (1995). Que se ganha com o trabalho de projeto?. In *Dossier Trabalho de Projeto*, 26-31. Retirado a 2 de julho, 2014, de www.dgidc.min-edu.pt/data/dgidc/.../dossier_questoes_razoes76.pdf;
- Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. In *Revista Portuguesa de Educação*, 18, (1), 53-75;
- Sarmento, T. (2007). *Boas Práticas Escola/Família/Comunidade*. Comunicação apresentada no Seminário “Escola. Família, Comunidade”, Lisboa, Portugal, 16 de outubro;
- Schon, A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: JosseyBass;
- Silva, M. (2011a). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas;
- Silva, M. (2011b). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. In *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134;

- Silva, M.; Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, (I), 53-73;
- Simionato, M. (2003). *Arte e imaginação na educação da infância: alguns achados*. Comunicação apresentada no 5.º Congresso Internacional de Educação Pesquisa e Gestão, Paraná, Brasil;
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. In *Revista Científica Exedra*, N.º temático - Livro de actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa realizado a 30 de Junho e 1 Julho de 2008, 111-118;
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família. Uma perspetiva sistémica para alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora;
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (vol.1). Lisboa: Instituto Piaget;
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina;
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. In *Meta: Avaliação*, 4, (11), 162-187;
- Teles, P. & Machado, L. (2005). *Dislexia - Da Teoria à Intervenção*. Comunicação apresentada no V Seminário da Secção de Pediatria do Desenvolvimento, Porto, Portugal, 8-9 de Abril;

- Torres, P.; Alcântara, P. & Irala, E. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. In *Revista Diálogo Educacional*, 4, (13), 129-145;
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. In *European Journal of Special Needs Education*, 15, (3), 297-304;
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: Espanha;
- UNESCO (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa;
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO;
- Vasconcelos, T. (2009a). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri;
- Vasconcelos, T. (2009b). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores;
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". In *Da Investigação às Práticas*, I, (3), 8-20;
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M^a.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes,

S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Ministério da Educação: DGIDC. Lisboa;

Vaz, J. (1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo de comportamental*. Coimbra: ESEC;

Vianna, C. & Finco, A. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In *Cadernos Pagu*, 33, 265-283;

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: ASA;

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (Trad. Beatriz Afonso Neves). Porto Alegre: Artmed. (original publicado em 1996);

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: ASA;

Legislação:

Circular n.º4 de Abril de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. DGIDC. Lisboa;

Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa;

Decreto-Lei n.º 28/2008 (2008). Diário da República, 1.ª série. N.º 38 (22/02/08);

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto. Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância. DGIDC. Lisboa;

Decreto-lei 344/90 (1990). Diário da Republica - 1.ª serie, nº 253 (02/11/1990);

Despacho n.º 5048-B/2013 (2013). Norma para frequência e realização de matrículas.
Diário da República, 2.ª série. N.º 72 (1204/13);

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º34 – I Série A. Ministério da
Educação e da Cultura. Lisboa;

Lei n.º46/86 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1.ª série.
N.º 237 (14/10/86);

Lei n.º 71/2009 (2009). Cria o regime especial de protecção de crianças e jovens com
doença oncológica (06/08/09);

Lei n.º 57/78 (1978). Diário da República, I Série A. N.º38 (09/03/1978).

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Planta da sala de atividades (Educação Pré-Escolar)

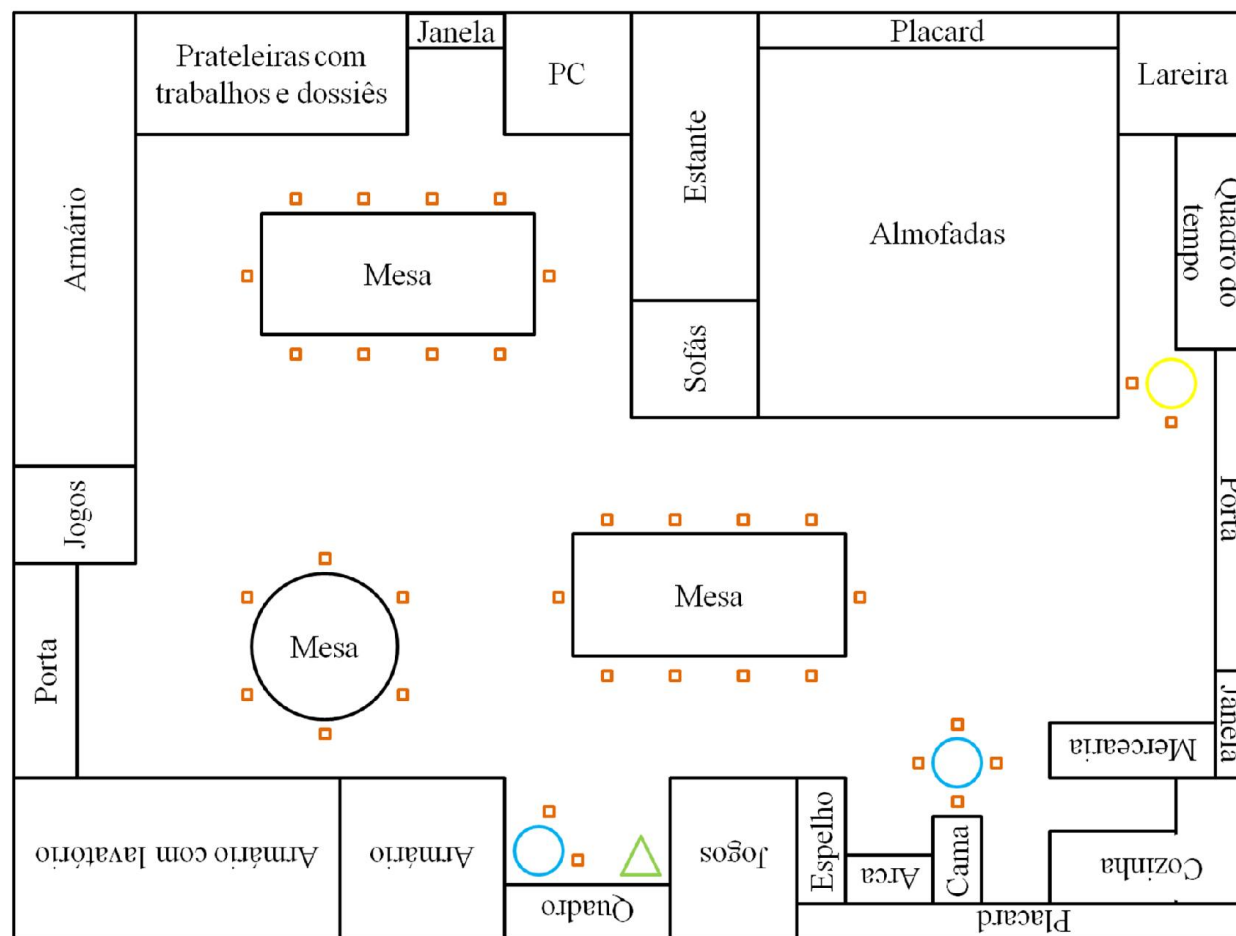


Ilustração 1 - Planta da Sala



Ilustração 2- Área do Computador



Ilustração 3 - Área da Expressão Plástica



Ilustração 4 - Área da Biblioteca



Ilustração 5 - Área das Ciências



Ilustração 6 - Área da Escrita



Ilustração 7 - Área da Casinha



Ilustração 8 - Área dos Jogos

APÊNDICE 2: Rotinas do Grupo

Tabela 5 - Rotina do Grupo

Hora	Atividade
08.00	Acolhimento e Atividades de Animação
09.00	Reunião (novidades, planificação do trabalho, contagem das presenças, registo do tempo e marcação da data)
09.30	Trabalho autónomo/trabalho individual ou em pequeno grupo
10.30	Lanche seguido de atividade livre no espaço exterior
11.00	Atividade de grande grupo
11.20	Trabalho autónomo/trabalho individual ou em pequeno grupo
12.00	Almoço seguido de recreio e atividade livre
13.30	Hora do Conto
14.00	Trabalho autónomo/trabalho individual ou em pequeno grupo
15.20	Comunicações, avaliação de atividades
15.30	Atividades de Animação

APÊNDICE 3: Entrevista à Educadora Cooperante

1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

- a. Na sua opinião, quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (Jardim de Infância)?

R.: O jardim de infância serve para as crianças fazerem aprendizagens, divertirem-se e brincarem. Serve ainda para trabalhar a articulação de áreas. “Eu dou importância à escolarização.”

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?
- b. Quais são os referenciais utilizados para desenvolver essas experiências de aprendizagem:

1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE);
2. Referenciais científicos:
 - i. pedagogos
 - ii. modelos pedagógicos
3. Referenciais profissionais – o Perfil do Educador de Infância;

R.:

- a) Aprendizagens integradas de acordo com o PAT, de semana a semana.
- b) Utiliza as OCEPE e rege-se pelo Perfil do Educador de Infância. Quanto a modelos pedagógicos, não segue nenhum.

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

- a. Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

R.: a) “As crianças não estão todas ao mesmo nível.” Faz trabalhos diferentes para os 3 grupos de idades, embora em grande grupo se abordem os mesmos assuntos.

4. CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

a. Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Estas crianças têm apoio? Que tipo de apoio?

b. Adapta o currículo às crianças com NEE? Como?

c. Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

d. Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

R.: a) Há uma criança com NEE. Tem apoio com uma professora de Educação Especial às 5.^a e 6.^a feiras das 9h às 10h30.

b) Não faz fichas especiais para a criança. Quem as faz é a professora de EE (“umas vezes traz trabalhos específicos, outras não”).

c) Foi a educadora quem fez a referenciação da criança há 3 anos atrás. A mãe estava contra essa referenciação. A criança foi avaliada por um psicólogo, a mãe levou-a ao Hospital Pediátrico e lá detetaram epilepsia mioclónica.

d) Não tem formação para trabalhar com crianças com NEE. “Durante 2 anos dei apoio no 1.º CEB”.

5. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

a. Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

1. Planeamento

2. Desenvolvimento

3. Documentação

4. Monitorização

5. Avaliação

b. Qual é o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

c. Como é que os interesses da criança individual influenciam a planificação?

Dê um exemplo.

d. Como é que apoia a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças?

R.: a) É tudo planeado de acordo com o PAT, semana a semana e de acordo com o que foi feito na semana anterior. Alguns materiais são preparados em casa, outros já se encontram arrumados na dispensa.

b) Os pais colaboram. No início do ano letivo é entregue aos pais uma ficha de consulta relativa a eventuais atividades que estes possam vir a dinamizar com as crianças.

c) “As crianças trazem algo que querem trabalhar e concretiza-se essa atividade”.

d) “No início do ano letivo, [duas crianças] vieram para o grupo e eu disse-lhes para eles fazerem como sabiam porque estão aqui para aprender”.

6. PESSOAL

a. Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

b. Considera adequada a formação inicial dos adultos?

c. Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?

d. Este estabelecimento tem muita mobilidade docente? Se pensa que sim, sugira como pode ser resolvido esse problema.

e. Quais são as suas aspirações profissionais? O estabelecimento dá apoio às suas aspirações?

R.: a) 20 crianças, 2 adultos (educadora e assistente operacional). A assistente não está a tempo inteiro (10h às 12h e das 13h às 15h). Não considera adequado o número de crianças por adulto, uma vez que existe na sala uma criança com NEE.

- b) Considera adequada a formação inicial de adultos.
- c) Há uma assistente técnica com formação na área de Animação.
- d) A sala 2 tem muita mobilidade docente.
- e) “Gosto do que faço. Gosto do jardim. Mas há hábitos que não consigo mudar.”

7. ESPAÇOS

- a. Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?
- b. Gostaria de o melhorar? Como?
- c. Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

R.: a) Na sala sim. Ao almoço não: “há pouco pessoal e podia haver mesas mais pequenas”.

b) “Não tenho como melhorar. Não dá para fazer nada porque o edifício foi construído de raíz.”

c) “Sim. Tem rampa de acesso e WC adaptado. A nível pessoal, não acho.”

8. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

- a. Na sua opinião, como é atmosfera da instituição?
- b. Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?
- c. Como é cuidada a criança individual?
- d. Como se reage ao comportamento inapropriado?
- e. Como é que as crianças chegam à compreensão do que está certo e do que está errado?

R.: a) “Já referi esse aspeto anteriormente.”

b) A assistente técnica planifica as atividades da AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família). A educadora aprova, ou não tais atividades.

c) “Os toalhetes para o WC e os lenços de papel são trazidos pelas crianças e vão rodando. Há ainda uma muda de roupa e as crianças têm uma toalha própria, caso seja necessário.”

d) “Chamo à atenção.”

e) “Sou exigente nas regras.” Há a mesa destinada aos desenhos e a mesa destinada aos jogos. Realiza fichas de auto-avaliação e só se pode brincar na casinha das bonecas depois de almoço.

9. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

a. Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras.

b. O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

R.: a) “Trato todos da mesma maneira. As refeições [preços] são consoante a câmara e os escalões.”

b) “Não faço nada de especial.”

10. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

a. Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

b. Quais são as relações entre a escola e a casa? Entre a escola e a comunidade?

c. Os pais têm conhecimento dos seus direitos? E exercem-nos?

d. Que apoio dá aos pais para que possam ajudar a aprendizagem das crianças em casa?

e. Quais são as relações que tem com os contextos educativos para que as crianças transitam?

f. Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

R.: a) Sim.

b) “Não tenho razão de queixa dos pais e os professores do 1.º ciclo dizem-me que os meninos vão bem preparados.”

c) Sim.

d) e e) “Já referi isso atrás.”

f) “É preciso que os pais autorizem a permanência da criança por mais um ano.”

11. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

a. Conhece a visão, a missão e o projeto da liderança do estabelecimento da instituição?

b. O que se faz no estabelecimento para garantir a qualidade?

c. Como é que os processos de avaliação informam o desenvolvimento da prática?

Quer acrescentar alguma coisa?

R.: a) “Está tudo no site do Agrupamento.”

b) “Verificam-se as refeições e alteram-se coisas.”

c) Horário de atendimento: uma vez por mês (1.ª segunda feira)

“Não.”

APÊNDICE 4: Diagnóstico de Competências

Ao nível do saber (conhecimentos) conheço as teorias e modelos de aprendizagem bem como os patamares de desenvolvimento das crianças, porém estes conhecimentos poderiam estar mais enraizados e automáticos, pelo que se torna importante fazer uma revisão destes antes da entrada em estágio. Ao nível do saber-fazer e do poder-fazer, já tenho alguma capacidade de observação, mas seria importante contactar com alguns instrumentos de observação e algumas técnicas específicas; tenho algumas dificuldades em planear, por ainda não ter tido muitas oportunidades para isso; sou capaz de me adaptar facilmente a diversos contextos e de conseguir controlar o ambiente da sala de atividades, porém tenho ainda pouca experiência de intervenção o que me deixa um pouco apreensiva. Ao nível das qualidades pessoais tenho facilidade em comunicar e em ser flexível, por vezes tenho alguma dificuldade em ser criativa, pelo que tenho que fazer um esforço maior, consigo ser prática na resolução de problemas e na criação de soluções. Por vezes tenho alguma dificuldade em trabalhar em equipa pelo que todo este processo de estágio será um desafio de superação. Espero conseguir melhorar a minha prática reflexiva.

APÊNDICE 5: Grelha de Observação de Comportamento

Nome do Aluno: I.G.F. Data: 02/04/2014 Nome das observadoras: Ana Alves e Marina Marta

Tempo – desde 9h até às 15h30

Total de minutos: 330

Tabela 6 - Grelha de Comportamento 1

Tempo	Antecedentes	Comportamento	Causas	Consequências	
	Atividade		O que provocou	Resposta da educadora	Resposta dos colegas
9h15	Acolhimento (comboio)	Fugiu da educadora, saltando por cima das mesas e cadeiras	A educadora pediu-lhe que voltasse para o comboio (embora a criança estivesse no comboio)	Disse-lhe que não ia atrás dele e mandou-o de novo para o comboio	_____
9h19 – 9h40	Manta (conversa inicial)	Roer os dedos; não consegue estar quieto; abana-se; bate palmas; repete o que a educadora diz; canta; deita-se.	Demasiado tempo na manta sem realizar qualquer atividade.	Mandou-o calar e sentar; esteve durante 5 minutos na arrecadação.	Mandaram-no calar e estar quieto; “Tu estás doidinho!”
9h32	Manta	Meteu-se com a colega, bateu-lhe e gozou com ela.	?	Não viu	Retribuiu a pancada.
9h37	Manta	Bateu no colega.		Não viu	Retribuiu a pancada.
9h40	Preenchimento da folha do tempo	Gritou e cantou.	Os colegas passaram por cima dele.	Gritou o nome dele.	Disse à educadora que ele tinha as pernas no chão.
10h15	Realização da galinha	Bateu com a cartolina na mesa.	Estava à espera que lhe dessem o resto para poder trabalhar.	Tirou-lha, dizendo que já não ia realizar a tarefa.	Imitaram o seu comportamento.
10h25	Realização da galinha	Bater com as mãos na mesa.	Não tinha nada para fazer.	Ignorou-o.	_____
11h	Recreio	Deu um pontapé na bola saltitona.	A educadora não permitiu que brincasse com carros.	Viu e disse “Vai começar!”	_____
14h27	Atividade comum às duas salas – história com fantoches	A criança sentou-se colo de uma das estagiárias; Gritou, esperneou, deitou-se no chão, bateu na mesa, atirou uma almofada pelo ar.	?	A educadora mandou-o sentar. Agarrou-o e sentou-o.	Taparam os ouvidos após o grito.

Obs.: Antes do primeiro comportamento registrado, a criança queixou-se porque um colega lhe deu um murro no estômago mas esta não respondeu da mesma forma. Soube dividir o seu nome em sílabas. Continuou de forma correta a história que estavam a criar em grupo.

Registo de frequência de comportamentos:

Bater nos colegas – 4

Roer os dedos – 6 (durante longos períodos de tempo)

Gritar – 3

Bater palmas – 7

Piscar/revirar os olhos – 3

Abanar as mãos – 5

Abanar as pernas – Durante todo o tempo em que estive na manta e sentado à mesa

Atirar objetos – 1

Nome do Aluno: I.G.F. **Data:** 03/04/2014 **Nome das observadoras:** Ana Alves e Marina Marta

Tempo – desde 9h00 até às 15h30 **Total de minutos:** 330

Tabela 7 - Grelha de Comportamento 2

Tempo	Antecedentes	Comportamento	Causas	Consequências	
	Atividade		O que provocou	Resposta da educadora	Resposta dos colegas
9h15	Presenças	Atirou o símbolo dele, a almofada e a cadeira.	?	Não estava presente.	Ignoraram.
9h25	Pintar	Rasgou a folha.	Uma das estagiárias saiu de ao pé dele.	Ignorou.	Ignoraram.
9h35	Pintar	Afastou a folha e deitou-se na mesa	Não queria pintar.	Não estava presente.	Tentaram incentivá-lo a pensar, dizendo que o desenho estava muito bonito e que todos eram amigos dele.

9h40	Pintar	Fez o som da rã, bateu com as mãos na cara, disse asneiras e gritou.	Não queria pintar.	Não estava presente.	Mandaram-no parar.
9h50 – 12h	Pintar	Fugiu, esperneou, deitou-se no chão, gritou, levantou cadeiras e mesas, mordeu, disse asneiras, bateu (colegas e adultos).	Não o deixaram brincar porque não tinha pintado.	Agarrou-o, tal como o médico aconselhou.	Afastaram-se, taparam os ouvidos, têm medo.
10h30-10h45	Lanche da manhã	Atirou o pacote do leite, fazendo com que rebentasse.	?	Fê-lo limpar o chão com uma esfregona.	Têm medo.
12h	Sala	Descalçou-se e não parava de falar.	?	Não reagiu	_____
14h	Sala	Amassou a folha.	Não queria fazer o trabalho e a educadora não o deixou ir para o computador.	Tirou-lhe a folha; não o deixou ir para o computador.	_____
15h20	Música	Esperneou, mordeu, disse asneiras, bateu e gritou.	Não queria ir à música	Não estava presente.	Afastaram-se.

Registo de frequência de comportamentos:

Bater – Ao longo da manhã bateu várias vezes nos adultos; bateu nas estagiárias na parte da tarde

Gritar – 8

Bater palmas – 1

Piscar/revirar os olhos – 3

Abanar as mãos – 1

Abanar as pernas – 3

Atirar objetos – 15

Morder - 4

Nome do Aluno: I.G.F. **Data:** 04/04/2014 **Nome das observadoras:** Ana Alves e Marina Marta

Tempo – desde 9h até às 15h30 **Total de minutos:** 330

Tabela 8 - Grelha de Comportamento 3

Tempo	Antecedentes	Comportamento	Causas	Consequências	
	Atividade		O que provocou	Resposta da educadora	Resposta dos colegas
9h15 – 9h45	Presenças	Deitou-se, revirou os olhos, ignorou o que as educadoras disseram, estava “ausente”.	?	Disse “se não estás cá, tiro-te o símbolo”.	A Sara deixou o símbolo dele para último (razão: fazê-lo estar com atenção).
10h30	Ida para o lanche	Bateu, disse asneiras, esperneou, tirou as almofadas do sítio.	Não queria lanchar.	Levou-o até à sala de lanche.	_____
13h30	Ida para a sala	Arranhou, deu pontapés e bateu.	Queria ovos de chocolate.	Estagiárias e auxiliar tentaram levá-lo para a sala.	_____
14h	Sala	Esperou meia hora, sentado e quieto, para ir para a casinha.	Queria ir para a casinha.	Mandou-o esperar até às 14h30.	_____

Registo de frequência de comportamentos:

Bater – 2

Gritar – 0

Bater palmas – 0

Piscar/revirar os olhos – 3

Abanar as mãos – 0

Abanar as pernas – 0

Atirar objetos – 1

Morder – 1

Roer os dedos – 2

Arranhar – 1

APÊNDICE 6: Documentos relativos à Atividade Pontual n.º 1

Tabela 9 - Planificação Atividade Pontual n.º 1

Atividade Pontual 1 – Estabelecer regras		
Área (s) de Conteúdo: Formação Pessoal e Social	Duração: <u>Fase um:</u> 20 minutos <u>Fase dois:</u> (restante manhã) <u>Fase três:</u> todas as sextas, cerca de 10 minutos	Organização: <u>Fase um:</u> Grande grupo <u>Fase dois:</u> Três grupos <u>Fase três:</u> Grande grupo
Destinatários: Grupo total (20 crianças)		
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Computadores com acesso à Internet; impressora; cartolina; lápis de cor; tesoura; cola; imagens relativas às regras; medalha de bom comportamento.	
Finalidades Educativas	<u>Estagiárias:</u> - Dar início à prática educativa; - Estabelecer regras e conquistar a confiança e o controlo do grupo; <u>Crianças:</u> - Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo; - Estabelecer consequências para o incumprimento de regras; - Empenhar-se em cumprir regras; - Aceitar a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, contribuindo com sugestões válidas; - Escutar, questionar e argumentar, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas; - Refletir sobre o seu comportamento e o dos outros.	
Operacionalização	<u>Fase 1:</u> Conversa com as crianças, durante o período de reunião nas almofadas, em que se pretende encontrar um conjunto de regras que sejam necessárias para o bom funcionamento da vida em grupo; As regras estabelecidas pelas crianças serão registadas pelo adulto, no quadro; para cada regra, será acordada com as crianças uma consequência para o seu incumprimento. <u>Fase 2:</u> O grupo é dividido por idades, e a cada um é atribuída uma tarefa, que será realizada em diferentes momentos, e que culminará na construção de um cartaz, que documente as regras e consequências acordadas. <u>Divisão de tarefas:</u> <u>Grupo dos três anos:</u> pintar as imagens correspondentes às regras; <u>Grupo dos quatro anos:</u> pesquisa de imagens na Internet que ilustrem as regras e consequências estabelecidas;	

	<p><i>Grupo dos cinco anos:</i> copiar as frases correspondentes às regras e consequências;</p> <p><u>Fase 3:</u> No final de cada semana de trabalho o grupo refletirá e elegerá a criança que melhor cumpriu as regras. Esta criança terá vários benefícios: será a ajudante das estagiárias durante a semana seguinte, ficará responsável pelo relógio da rotina (atividade dois) e terá direito a uma medalha de bom comportamento. A criança é escolhida por consenso do grupo, ou caso, este não exista, por votação.</p> <p><u>Organização das estagiárias:</u> Fase 1: Conversa: Ana Alves / registo: Marina Marta; Fase 2: Acompanhar o grupo da pesquisa de imagens: Marina Marta/Acompanhar o grupo do registo: Ana Alves Supervisionar a pintura e construção do cartaz: Ana Alves e Marina Marta. Fase 3: Marina Marta</p>
Estratégias de Avaliação	<p><u>Crianças:</u> o momento de reflexão será também um momento de avaliação, onde cada criança, individualmente, e o grupo como um todo, poderão refletir acerca do comportamento que tiveram;</p> <p><u>Estagiárias:</u> utilizando a observação e o momento de reflexão no final da semana, tentarão perceber se esta estratégia de estabelecimento de regras tem alguma eficácia.</p>

Resultado Final

Tabela 10 - Regras e consequências estabelecidas pelas crianças

<i>Regra</i>	<i>Consequências</i>
Pôr o dedo no ar e ouvir o que os outros dizem.	Ficar sentado e calado.
Ser amigo dos colegas.	Ficar sem amigos até pedir desculpa.
Partilhar os jogos com os amigos.	Ficar dez minutos sem jogar.
Arrumar o material e ter cuidado com ele.	Arrumar enquanto os outros meninos brincam. Arranjar o material que estragou.
Respeitar os adultos e os colegas.	Não ir à rua.



Ilustração 9 - Cartaz Final: Regras e Consequências

Reflexão Atividade Pontual 1: Estava previsto que esta atividade se realizasse no período de reunião, logo de manhã. No entanto, com o surgimento de um imprevisto que alterou a rotina do grupo, deliberou-se, em conjunto com a educadora, que seria

mais prudente realizar a atividade no final do lanche, uma vez que as crianças já estavam há demasiado tempo sentadas e não estariam como os níveis de concentração desejados. Junto com o meu par pedagógico decidimos que seria eu a responsável pela condução da atividade. Comecei por explicar às crianças que até agora, nós tínhamos estado apenas a observá-los e a brincar com eles para podermos conhecê-los a eles e ao JI, mas que a partir desse dia começaríamos a realizar atividades com eles. Em seguida, comecei por perguntar-lhes se eles na sala faziam tudo o que lhes apetecia, ao qual eles me responderam que não porque havia regras. Aproveitei isso, para lhes dizer que connosco também teriam que existir regras para que tudo corresse bem e que iríamos documentá-las. Perguntei se sabiam o que eram consequências, como a resposta foi negativa expliquei-lhes, dando um exemplo. Depois introduzi o cartaz e defini o número máximo de cinco regras e suas consequências. Esta primeira parte da atividade correu melhor do que eu esperava, uma vez que, em primeiro lugar foi concretizada ao último tempo da manhã e as crianças já não estão tão atentas e depois porque esta era a primeira atividade que realizávamos com eles, podendo estes querer testar os nossos limites. Porém, o grupo mostrou-se muito interessado e colaborativo, até as crianças mais pequenas, que normalmente ficam caladas, participaram. Salvo algumas exceções, conseguiram estar sossegados e atentos. Algumas crianças não prestaram atenção e outra não participou por vergonha (raramente participa em atividades de grupo). Em atividades futuras temos que concretizar estratégias para que esta participe mais, por exemplo, direcionar mais as perguntas. Duas crianças estiveram durante todo o tempo a ter comportamentos desadequados até que tive que intervir, uma vez que se estavam a magoar. Coloquei duas cadeiras afastadas do grupo e dei-lhes a opção de terminarem o mau comportamento ou serem afastados do grupo. Como não o fizeram, disse-lhes que cada vez que eu os chamasse a atenção e eles não fossem afastaria mais as cadeiras e por fim eles cederam. No decorrer da atividade, houve períodos onde não existiu consenso e por isso recorremos à votação. Tivemos que intervir na formulação das regras e consequências uma vez que as crianças tinham mais facilidade em definir regras pela negativa “Não fazer...” do que pela positiva e não era isso que pretendíamos, para além disso por vezes exageravam nas consequências a aplicar, como por exemplo, terem uma semana de castigo, para isso tivemos que ser um género de mediadores. Durante a mesma atividade, tivemos a

percepção que algumas crianças associam os maus comportamentos a uma elemento em especial, o I., a nossa criança com NEE, para além de referirem o comportamento dele como o modelo a não seguir. Isto não foi bom, mas teria sido pior se a criança estivesse presente. O que tentei fazer foi dar-lhes a perceber que o I. porta-se mal tal como eles às vezes também o fazem.

Na segunda parte da atividade tentámos integrar o I., uma vez que este não tinha estado de manhã, assim a Marina (o meu par pedagógico) sentou-se com ele e montaram o cartaz, tendo este demonstrado que compreendeu as regras. As restantes crianças estiveram envolvidas na elaboração dos materiais para o cartaz. Definimos ainda que em cada sexta-feira iria ser entregue uma medalha de comportamento a quem melhor cumprisse as regras. Já foram entregues duas medalhas, mas ainda geram alguma discórdia. Todos votamos na criança que melhor se comportou, mas na primeira vez as crianças votaram pelas amizades, depois de uma conversa, a segunda votação já foi mais justa. Há ainda alguns meninos que ficam “amuados” por não receberem a medalha, mas penso que isso não é mau porque é uma forma de aprenderem a lidar com a frustração. Pelo que observei estas duas semanas, a atividade deu alguns frutos. Ao contrário do que pensei, as crianças interiorizaram as regras, até as mais pequenas e nota-se que fazem um esforço, principalmente na sexta-feira para se portarem melhor. Falam muito disso e relembram-se uns aos outros que têm de cumprir as regras.

APÊNDICE 7: Documentos relativos à Atividade Pontual n.º 2

Tabela 11 - Planificação Atividade Pontual n.º 2

Atividade 2 – Reconhecer a rotina diária		
Área (s) de Conteúdo: Formação Pessoal e Social		Duração: <u>Fase um:</u> 15 minutos <u>Fase dois:</u> 15 minutos <u>Fase três:</u> todos os dias
Destinatários: Grupo total (20 crianças)		
Recursos		Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: imagens alusivas à rotina; balão em cartolina com um ponteiro; bostique.
Finalidades Educativas		<u>Estagiárias:</u> - Diminuir problemas de comportamento associados com as transições e quebras de rotina.~ <u>Crianças:</u> - Identificar os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância; - Reconhecer a sucessão dos diferentes momentos da rotina; - Explicitar o que se faz em cada um deles e para quê; - Identificar o comportamento adequado a cada momento.
Operacionalização		<u>Fase um:</u> Conversa com as crianças, durante o período de reunião nas almofadas, onde se pretende que estas identifiquem os diferentes momentos da sua rotina diária, enquanto o adulto os registará no quadro. <u>Fase dois:</u> Escolha de imagens que representem os diferentes momentos e organização do relógio; <u>Fase três:</u> Todos os dias as crianças vão manusear o relógio de acordo com o momento do dia, tendo que mudar o ponteiro sempre que mudam de atividade. <u>Organização das estagiárias:</u> Fase 1: Conversa: Marina Marta/Registo: Ana Alves Fase 2: Ana Alves e Marina Marta Fase 3: Ana Alves
Estratégias de Avaliação		Observação: à medida que o tempo passe e atividade seja feita todos os dias, as estagiárias devem registar se existem progressos no entendimento e memorização da rotina por parte das crianças; devem observar se esta estratégia é eficiente, ou seja, diminui comportamentos desajustados devidos às transições e quebras na rotina.

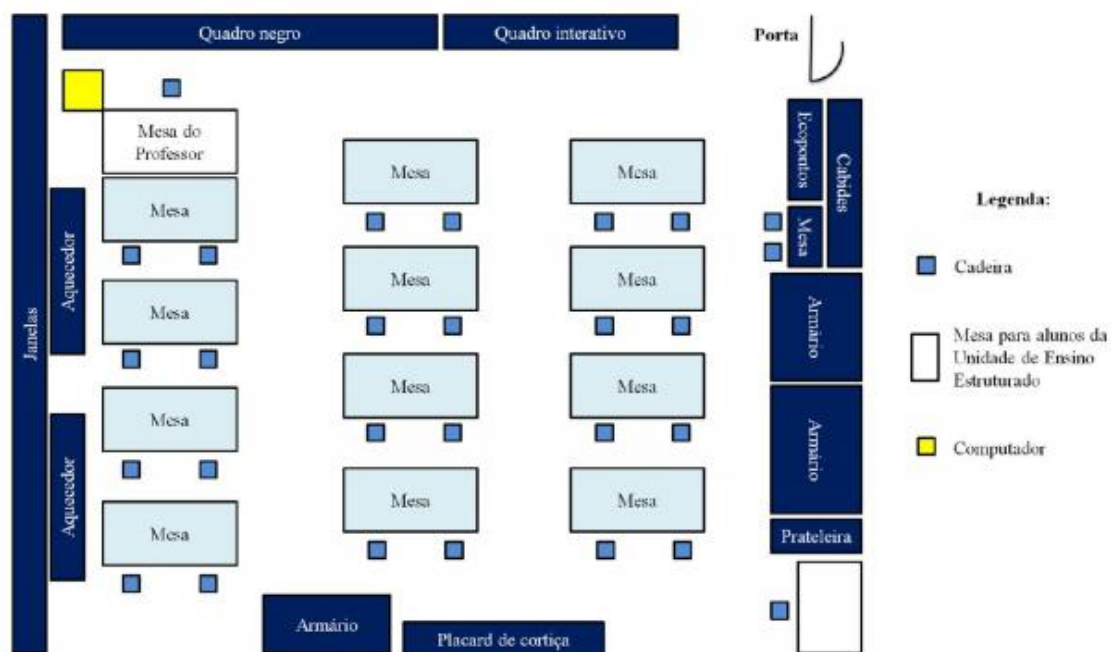
Documentação Fotográfica:



Ilustração 10 - Mapa da Rotina

Reflexão Atividade Pontual 2: Esta atividade ficou a cargo do meu par pedagógico. Nesse dia a educadora tinha uma reunião com a professora de Educação Especial no sentido de discutirem assuntos relativos ao I. e por isso ficámos responsáveis pelo grupo, tendo total liberdade para realizarmos as nossas atividades. Depois de concretizadas as tarefas rotineiras, a Marina reviu o que tínhamos realizado na quarta-feira (Atividade das Regras) e de seguida iniciou a atividade. O grupo mostrou-se interessado e participativo, revelando facilidade na identificação das fases da sua rotina, bem como na associação dessas fases a imagens e a uma sequência temporal. Algumas crianças estavam agitadas e distraídas, muito possivelmente porque a educadora não estava presente. O I. começou por gritar estridentemente consecutivamente. Inicialmente tentámos ignorar, mas tornou-se incomportável. Então decidi chamá-lo para me ajudar a escrever as fases da rotina no quadro, tendo assim acalmado. Porém, fiquei sem saber se esta terá sido a melhor estratégia, uma vez que de alguma forma estava a recompensá-lo por um mau comportamento. Esta experiência foi uma forma de nos sentirmos capazes de estar à frente de um grupo sozinhas, pelo que foi difícil mas enriquecedora.

APÊNDICE 8: Planta da sala de aula (1.º Ciclo do Ensino Básico)



APÊNDICE 9: Conteúdos escolhidos pelas estagiárias para abordar ao longo do estágio

Matemática

- Multiplicação (sentido combinatório)
- Polígonos (pág.44-46):
 - linhas poligonais e não poligonais;
 - polígonos e não polígonos;
 - interna, externa e fronteira;
 - triângulos: isósceles, equiláteros e escalenos;
 - quadriláteros: quadrado, losângulo e retângulo;
 - pentágonos e hexágonos.
- Organização e Tratamento de Dados: gráfico de barras e pictograma (pág. 48-49);
- Características poligonais (pág. 62-63);
- Composição e decomposição de figuras (pág.62-63);
- Tabuada do 4 (pág.65);
- Quadruplo (pág.67);
- Terça parte e quarta parte (pág.68).

Português

- Sinónimos;
- Consciência fonológica;
- Nomes;
- Informação essencial e acessória;
- Expansão de frases;
- Assunto/ideia principal;
- Personagem/espaco/tempo/ação;
- Cadência de versos;
- Sequencialização da ação;
- Adjetivos;
- E todos os conteúdos inerentes à leitura e exploração de obras literárias.

Textos do manual que iremos utilizar: páginas 40, 43, 49 e 76.

Estudo do Meio

- Regras de segurança na praia, rios e piscinas (pág.40-46);
- Prevenção rodoviária (pág. 40-46);
- A vida em sociedade (pág.53-57);
- Modos de vida e funções sociais (pág.58-60);
- Instituições e Serviços (pág.58-60);
-

Fica por abordar o seguinte conteúdo: O meu passado próximo e familiar.

APÊNDICE 10: Exemplos de planificações de atividades implementadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico²¹

Tabela 12 - Planificação n.º 7 (segunda-feira) - Semana: 1 a 3 de dezembro

Objetivos Gerais	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos diversos; - Desenvolver o conhecimento da ortografia; - Redigir corretamente; - Ouvir ler e ler textos literários; - Compreender formas de organização do léxico; - Dizer e escrever em termos pessoais e criativos. <p>Expressão Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir músicas/excertos musicais. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolher, representar e interpretar conjuntos de dados.
Objetivos Específicos	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenos textos narrativos; - Formular ideias chave e incluir num pequeno texto; - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância; - Identificar sinónimos, antónimos e adjetivos num texto; - Conhecer as formas, singular e plural, de diferentes palavras; - Identificar o masculino e feminino de diferentes palavras. <p>Expressão Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ambientes sonoros;

²¹ Devido ao número excessivo de páginas que ocupariam as planificações decidi colocar apenas três exemplos: uma planificação inicial e duas planificações da fase final de estágio, sendo que uma delas corresponde à aula avaliada pelo Professor Orientador.

	<p>- Dialogar sobre audições musicais.</p> <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler tabelas de frequências absolutas, gráficos de barras e pictogramas em diferentes escalas e interpretá-los; - Representar e interpretar dados através de gráficos de barras e pictogramas.
Conteúdos	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura orientada; - Técnicas de localização da informação; - Planificação e escrita de texto; - Antónimos e sinónimos; - Adjetivos; - Plural e singular; - Masculino e feminino. <p>Expressão Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento auditivo. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gráfico de barras; - Pictograma.
Atividades / Estratégias	<p>8h 30min às 10h:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Hora das novidades</u>: conversa com os alunos no sentido de partilhar as novidades do fim-de-semana, seguida de um registo escrito. - <u>Leitura do texto “O Carnaval dos Animais”</u>: A cada aluno será entregue uma ficha de trabalho. Os alunos irão ler o texto em silêncio e sublinharão os vocábulos desconhecidos. Terminada a leitura, um a um, apresentarão esses vocábulos e discutirão o seu significado, acompanhados do seu dicionário. O adulto responsável pela aula irá ler o texto em voz alta e nomeará alunos para efetuarem a leitura do mesmo em voz alta. - <u>Ficha de trabalho de Português</u>: O adulto responsável pela aula irá ler as várias questões da ficha de trabalho e os alunos resolvê-las-ão. Depois de todos terminarem, a correção será feita oralmente e por escrito (se necessário).

	<p>10h 30min às 12h:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Introdução de um excerto da peça musical “Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns e articulação com o texto anterior:</u> O adulto responsável pela aula apresentará um excerto da peça musical “Carnaval dos Animais” e, há medida que cada música for sendo colocada, os alunos terão de identificar qual o animal que representa. - <u>Dar a conhecer o projeto que irá ser desenvolvido ao longo do estágio e o espetáculo solidário que iremos realizar;</u> - <u>Conversa com os alunos sobre “O que é ser solidário?” e “Porquê ser solidário?”.</u> <p>13h 45min às 14h 45min:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Organização e Tratamento de Dados:</u> construção de uma representação gráfica sobre o texto trabalhado: Para introduzir o conceito de pictograma, o adulto questionará os alunos, um a um, sobre qual a personagem que querem representar no espetáculo final. Cada aluno terá uma estrela com o seu nome e colocá-la-á na coluna da sua personagem preferida. A partir dessas respostas, construir-se-á um pictograma. Partindo do pictograma, passar-se-á à construção de um gráfico de barras. Os alunos registarão nos dossiês individuais tanto o pictograma como o gráfico de barras. <p>15h às 16h:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Continuação da construção da representação gráfica sobre o texto trabalhado;</u> - <u>Relembrar a história e a peça musical</u> (uma vez que já conhecem o objetivo final).
Recursos	<p>Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.</p> <p>Materiais: Ficha de trabalho de Português; Ficha de trabalho de Português adaptada; Computador; Peça musical “O Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns; Cartolina preta; Estrelas de cartão; Imagens dos animais da peça musical; Cola; Ficha de trabalho extra.</p>
Avaliação	<p>Critérios:</p> <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lê pequenos textos narrativos; - Formula ideias chave e inclui-as num pequeno texto; - Ouve ler e lê obras de literatura para a infância; - Identifica sinónimos, antónimos e adjetivos num texto;

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece as formas, singular e plural, de diferentes palavras; - Identifica o masculino e feminino de diferentes palavras. <p><u>Expressão Musical:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica ambientes sonoros; - Dialoga sobre audições musicais. <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lê tabelas de frequências absolutas, gráficos de barras e pictogramas em diferentes escalas e interpreta-os; - Representa e interpreta dados através de gráficos de barras e pictogramas. <p>Técnicas: Observação participante; Oralidade; Leitura; Ficha de trabalho de Português; Construção do pictograma.</p>
--	---

Tabela 13 - Planificação n.º 17 (segunda-feira) - Semana: 12 a 14 de janeiro

Objetivos Gerais	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras da interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Redigir corretamente; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Organizar a informação de um texto lido; - Ler textos literários. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o tema “Os seres vivos do meu ambiente - plantas”. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descodificar o sistema de numeração decimal. <p>Expressão Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir músicas e explorar as suas características;
-------------------------	---

	<p>- Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos.</p> <p>Expressão Físico-Motora:</p> <p>- Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à estrutura rítmica e melodia de composições musicais.</p> <p>Expressão Dramática:</p> <p>- Expressar-se através do corpo.</p>
Objetivos Específicos	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas; - Falar de forma audível; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; - Construir frases com grau de complexidade crescente; - Ler pequenos textos informativos; - Identificar o tema ou referir o assunto do texto; - Identificar os elementos: <i>quem, quando, onde, o quê e como</i>; - Distinguir informação essencial de informação acessória; - Treinar os poemas para o espetáculo final. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolher plantas para o início do mini projeto “Herbário”. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o valor de posição de um número; - Ler números por ordens e classes; - Decompor números até 300. <p>Expressão Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar movimentos à pulsação, andamento, dinâmica, acentuação e divisão binária/ternária; - Fazer variações bruscas de andamento (rápido/lento) e intensidade (forte/fraco);

	<p>- Fazer variações graduais de andamento («acelerando»/«retardando») e de intensidade.</p> <p>Expressão Físico-Motora:</p> <p>- Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo».</p> <p>Expressão Dramática:</p> <p>- Movimentar-se de forma livre e pessoal;</p> <p>- Explorar o movimento global do seu corpo da menor à maior amplitude.</p>
Conteúdos	<p>Português:</p> <p>- Oralidade;</p> <p>- Informação essencial e acessória;</p> <p>- Assunto/ideia principal;</p> <p>- Personagem, espaço, tempo e ação.</p> <p>Estudo do Meio:</p> <p>- Plantas.</p> <p>Matemática</p> <p>- Leitura de números;</p> <p>- Composição e decomposição de números;</p> <p>- Valor de posição;</p> <p>- Tabuadas do 0, 1, 2, 3, 5 e 10.</p> <p>Expressões:</p> <p>- Deslocamentos;</p> <p>- Espaço;</p> <p>- Dinâmica dos movimentos.</p>

<p>Atividades / Estratégias</p>	<p>8h 30min às 12h:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Hora das novidades;</u> - <u>Início do torneio da tabuada:</u> O adulto responsável pela aula atirá uma bola de borracha na direção de um aluno e este terá de responder corretamente à operação matemática. Essas operações serão exclusivamente as tabuadas estudadas até ao momento. Os alunos que acertarem receberão um círculo verde e os que errarem receberão um vermelho. No final da semana, os alunos que obtiverem três círculos vermelhos receberão um prémio. - <u>Texto informativo sobre as plantas e introdução à exploração do tema:</u> A cada aluno será entregue um texto informativo. Os alunos lerão o texto em silêncio e sublinharão os vocábulos desconhecidos. Terminada a leitura, os alunos, um a um, apresentarão esses vocábulos e discutirão o seu significado, acompanhados do seu dicionário. O adulto responsável pela aula lerá o texto em voz alta e, em grupo explorarão o tema deste e as partes constituintes de uma notícia. - <u>Treino da música “Ser poeta”.</u> <p>13h 45min às 14h 45min:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Conto e exploração de uma história sobre o valor de posição:</u> O adulto responsável pela aula contará a história sobre o valor de posição presente no livro “Aritmética para Pais” de Ron Aharoni para introduzir o tema. Terminada a história, os alunos debaterão o tema. - <u>Representação de números no ábaco;</u> - <u>Leitura, composição e decomposição de números;</u> - <u>Treino dos poemas para o espetáculo final:</u> Os alunos, um a um, lerão expressivamente os poemas que construíram sobre a sua personagem. <p>15h às 16h:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Exploração de duas músicas da peça musical “Carnaval dos Animais” – cisnes e música final.</u>
--	---

Recursos	Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.
	Materiais: Bola; Tabela de registo do torneio da tabuada; Círculos de pontuação; Notícia; Computador; Música “Ser poeta”; História do livro “Aritmética para Pais”; Ábaco; Poemas criados pelos alunos; Peça musical “O Carnaval dos Animais”; Ficha de trabalho extra.
Avaliação	<p>Critérios:</p> <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas; - Fala de forma audível; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; - Constrói frases com grau de complexidade crescente; - Lê pequenos textos informativos; - Identifica o tema ou refere o assunto do texto; - Identifica os elementos: <i>quem, quando, onde, o quê e como</i>; - Distingue informação essencial de informação acessória; - Lê com entoação o seu poema para o espetáculo final. <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolhe plantas para o início do mini projeto “Herbário”. <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica o valor de posição de um número; - Lê números por ordens e classes; - Decompõe números até 300. <p><u>Expressão Musical:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Associa movimentos à pulsação, andamento, dinâmica, acentuação, divisão binária/ternária; - Faz variações bruscas de andamento (rápido/lento) e intensidade (forte/fraco); - Faz variações graduais de andamento («acelerando»/«retardando») e de intensidade.

	<p><u>Expressão Físico-Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desloca-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo». <p><u>Expressão Dramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimenta-se de forma livre e pessoal; - Explora o movimento global do seu corpo da menor à maior amplitude. <p>Técnicas: Observação participante; Torneio da tabuada; Leitura; Oralidade.</p>
--	--

Tabela 14 - Planificação n.º 21 (terça-feira) - Semana: 19 a 21 de janeiro

Objetivos Gerais	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler e ler textos literários; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Produzir discursos com diferentes finalidades; - Planificar a escrita de textos; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Ler para apreciar textos literários; - Dizer e escrever em termos pessoais e criativos. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever conteúdos. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais; - Dividir números naturais. <p>Expressões:</p>
-------------------------	--

	- Treinar para o espetáculo final.
Objetivos Específicos	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas; - Falar de forma audível; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; - Construir frases com grau de complexidade crescente; - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância; - Partilhar ideias e sentimentos; - Ler pequenos textos narrativos; - Identificar o tema ou referir o assunto do texto; - Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história; - Fazer inferências (de sentimento – atitude); - Propor alternativas distintas: alterar o espaço, as características das personagens, a história e/ou o final; - Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos; - Contar pequenas histórias inventadas. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os constituintes das plantas; - Distinguir plantas completas de plantas incompletas; - Reconhecer os diferentes ambientes onde vivem as plantas; - Distinguir árvores de folha caduca de árvores de folha persistente/perene. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber de memória as tabuadas do 0, 1, 2, 3, 4, 5 e 10; - Utilizar adequadamente os termos «dobro», «quádruplo» e «metade».
Conteúdos	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de tratamento e princípio de cortesia; - Planificação e escrita de texto; - Leitura e interpretação de texto.

	<p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantas. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabuadas do 0, 1, 2, 3, 4, 5 e 10; - Dobro; - Quádruplo; - Metade.
Atividades / Estratégias	<p>8h 30min às 12h:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Torneio da tabuada;</u> - <u>Apresentação (teatro de sombras) e exploração da história “A árvore generosa” de Shel Silverstein:</u> Apresentação do livro “A árvore generosa” e antecipação de conteúdos tendo em conta o título e a ilustração da capa; Apresentação da história “A árvore generosa” através de um teatro de sombras realizado pelas estagiárias; Conversa com os alunos de forma a identificarmos as intenções, emoções e características das personagens da história; Continuação da conversa debatendo o que é a amizade e refletindo acerca da história para percebermos se nela existiu ou não uma amizade verdadeira. - <u>Trabalho de grupo: reconstrução da história com alteração de atitude dos personagens:</u> A turma será dividida em grupo e os alunos terão de reescrever a história, retratando o que acham que deveria ter acontecido. No final, cada grupo apresenta a sua história à turma. - <u>Revisão de Estudo do Meio sobre as plantas – registo no dossiê:</u> A cada aluno será entregue uma árvore idêntica à da história. Em conversa será feita a revisão dos seguintes temas abordados na semana anterior: constituintes das plantas, árvores de folha caduca e persistente e ambientes. Cada aluno registará no seu dossiê as conclusões a que chegámos relativas à árvore da história. <p>13h 45min às 14h 45min:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Atividade de introdução do quádruplo: apresentação e discussão de uma situação-problema sobre o quádruplo;</u>

	<p>- <u>Trabalho de grupo: resolução de uma situação-problema sobre o quádruplo.</u></p> <p>15h às 16h:</p> <p>- <u>Ensaio da música “Ser poeta” de Luís Represas;</u></p> <p>- <u>Ensaio dos poemas para o espetáculo final.</u></p> <p>- <u>Ensaio para o espetáculo final.</u></p>
Recursos	<p>Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.</p> <p>Materiais: Bola; Tabela de registo do torneio da tabuada; Círculos de pontuação; Livro “A árvore generosa” de Shel Silverstein; Moldura/Biombo para o teatro de sombras; Imagens para o teatro de sombras – menino e árvore; Imagens da árvore idêntica à da história;</p> <p>- Computador; Música “Ser poeta” de Luís Represas; Poemas criados pelos alunos; Situação-problema; Peça musical “O Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns; Ficha de trabalho extra.</p>
Avaliação	<p>Critérios:</p> <p><u>Português:</u></p> <p>- Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas;</p> <p>- Fala de forma audível;</p> <p>- Usa vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado;</p> <p>- Constrói frases com grau de complexidade crescente;</p> <p>- Ouve ler e lê obras de literatura para a infância;</p> <p>- Partilha ideias e sentimentos;</p> <p>- Lê pequenos textos narrativos;</p> <p>- Identifica o tema ou refere o assunto do texto;</p> <p>- Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história;</p> <p>- Faz inferências (de sentimento – atitude);</p> <p>- Propõe alternativas distintas: altera o espaço, as características das personagens, a história e/ou o final;</p> <p>- Exprime sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos;</p> <p>- Conta pequenas histórias inventadas.</p> <p><u>Estudo do Meio:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica os constituintes das plantas; - Distingue plantas completas de plantas incompletas; - Reconhece os diferentes ambientes onde vivem as plantas; - Distingue árvores de folha caduca de árvores de folha persistente/perene. <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabe de memória as tabuadas do 0, 1, 2, 3, 4, 5 e 10; - Utiliza adequadamente os termos «dobro», «quádruplo» e «metade». <p>Técnicas: Observação participante; Torneio da tabuada; Histórias construídas; Registo no dossiê relativamente à árvore; Situação-problema.</p>
--	---

APÊNDICE 11: Documentos relativos à Atividade n.º 1 da Abordagem de Mosaico

Tabela 15 - Planificação n.º 1 Abordagem de Mosaico

Atividade 1 da Abordagem Mosaico – “Porque vens ao Jardim de Infância?”		
Destinatários: Grupo de 11 crianças (voluntárias)		Duração: <u>Fase um:</u> uma hora (repartida em dois períodos de 30 minutos) <u>Fase dois:</u> 15 minutos Organização: dois grupos (um com cinco elementos e outro com seis).
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: fantoches (abelha e joaninha), biombo de teatro (casa para teatro de fantoches).	
Objetivos Específicos	<u>Estagiárias:</u> - Conhecer as perspetivas das crianças sobre o porquê de irem ao Jardim-de-infância; - Utilizar o jogo dramático como facilitador da comunicação.	
Operacionalização	<u>Fase um:</u> O grupo é dividido em duas partes e cada um é acompanhado por uma estagiária. O adulto apresenta às crianças um fantoche contando a seguinte história: “O (nome do fantoche) está muito zangado com o seu dono porque ele não passa o dia todo a brincar com ele. E isso porque ele vai para o Jardim de Infância, e ele não percebe o porquê.” De seguida, pergunta às crianças se querem ajudar o fantoche a descobrir o porquê do seu dono ir ao JI. Para isso o adulto questiona-as “E vocês porque vêm ao JI?” e regista as respostas das crianças. De seguida vão construir uma história tendo por base as respostas dadas. <u>Fase dois:</u> apresentação da história ao restante grupo, através de um teatro de fantoches. <u>Organização das estagiárias:</u> cada estagiária fica responsável por um grupo, enquanto as restantes crianças estão com a educadora a desenvolver outras atividades.	

Resultado Final

Grupo I: Construção da história para teatro de fantoches

Olá, eu sou a abelha Maia! Quando eu era pequenina vivia no campo, uma colmeia com as minhas amigas abelhas. Mas um certo dia estava eu a recolher o pólen numas flores muito bonitas, até que senti uma rajada de vento, e quando dei conta tinha sido capturada. Quem me capturou foi o João, que me levou para sua casa, tinha uma colmeia só para mim.

No início fiquei triste por não voltar a ver as minhas amigas, mas isso rapidamente passou, porque o João todos os dias brincava muito comigo. Mas isso era porque ele estava de férias de verão! Quando chegou o mês de setembro, tudo mudou. O João já não brinca todo o dia comigo, eu fico sozinha, porque ele vai para o jardim de infância. Mas eu não percebo porquê. Então vim aqui visitar uns meninos, para ver se eles me explicam porque é que vão ao jardim-de-infância, talvez assim eu possa compreender. Vamos lá ver o que eles me dizem:

- Olá R. porque vens ao JI? - “ Eu venho porque a minha mãe me deixa”;

- E tu S., porque vens ao JI? - “Venho porque é dia de escola”;

- Muito bem! E tu, D. porque vens aos JI? - “Porque a minha mãe paga os almoços!”;

- Claro, e por isso não podes faltar! E tu L., porque vens ao JI? – “ Venho para trabalhar e fazer o que a professora diz!”;

- E por fim, o nosso amigo T. E tu porque vens ao JI? – “Eu venho para aprender, para brincar com os amigos e para me divertir!”.

Ah! Agora já estou mais contente. Já percebo porque é que o João vai ao JI, parece ser tão divertido! Até eu gostava de ir, talvez um dia vos faça uma visita! Adeus!

Grupo II: Construção da história para teatro de fantoches

O Bolinhas está muito triste e zangado com o seu dono porque ele não passa o dia todo a brincar com ele. O seu dono vai para o Jardim de Infância e ele não percebe porquê.

Vamos perguntar aos nossos amiguinhos porque é que eles vêm ao Jardim de Infância:

- M.P. porque vens ao Jardim de Infância?
- “Para trabalhar e é a mamã que me vem trazer.”
- E tu F., porque vens ao Jardim de Infância?
- “Porque gosto muito de trabalhar e porque gosto de cá estar.”
- E tu M., porque vens ao Jardim de Infância?
- “Porque gosto de fazer desenhos, gosto de ver livros e de ir para a casinha das bonecas.”
- E tu D., porque vens ao Jardim de Infância?
- “Porque venho contar a história com o pai e porque gosto de recortar o que a professora diz.”
- E tu J.A., porque vens ao Jardim de Infância?
- “Para fazer um teatro de fantoches.”

E é assim, os nossos amiguinhos vêm para brincar e para aprender. E são todos muito trabalhadores!



Ilustração 11- Apresentação dos Fantoches - Bolinhas e Abelha Maia



Ilustração 12 - Construção da história e dos fantoches de cada criança



Ilustração 13 - Apresentação da história ao grupo

APÊNDICE 12: Documentos relativos à atividade n.º 2 da Abordagem de Mosaico

Tabela 16 - Planificação n.º 2 Abordagem de Mosaico

Atividade 2 da Abordagem de Mosaico – Incentivo e planificação		
Destinatários: Grupo de 11 crianças (voluntárias)	Duração: <u>Fase um:</u> 15 minutos <u>Fase dois:</u> 15 minutos	Organização: Grande grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Computador.	
Objetivos Específicos	<u>Estagiárias:</u> - Incentivar a curiosidade das crianças na descoberta de espaços; - Motivar as crianças para nos darem a conhecer o seu JI; - Encontrar, com as crianças, formas de nos darem a conhecer o seu JI.	
Operacionalização	<u>Fase 1:</u> As crianças estão sentadas nas almofadas, de forma a todas verem o computador, onde lhes será mostrado um conjunto de imagens relativas à nossa escola, para que estes possam ficar a conhecer o espaço onde nós estudamos. <u>Fase 2:</u> Conversa com as crianças com o intuito de identificar diversas formas, através das quais nos possam dar a conhecer o JI. <u>Organização das estagiárias:</u> Fase 1/Fase 2: Ana Alves/Marina Marta Fase 3: Marina Marta	
Estratégias de Avaliação	<u>Crianças:</u> o momento de reflexão será também um momento de avaliação, onde cada criança, individualmente, e o grupo como um todo, poderão refletir acerca do comportamento que tiveram; <u>Estagiárias:</u> utilizando a observação e o momento de reflexão no final da semana, tentarão perceber se esta estratégia de estabelecimento de regras tem alguma eficácia.	

APÊNDICE 13: Documentos relativos à atividade n.º 3 da Abordagem de Mosaico

Tabela 17 - Planificação n.º 3 Abordagem de Mosaico

Atividade 3 da Abordagem Mosaico – Tours		
Destinatários: Grupo de seis crianças (voluntárias)		Duração: 30 minutos
		Organização: - Individual (crianças escolhidas: S.; D.) - Grupo (cinco crianças)
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Máquina fotográfica, <i>smiles</i> (autocolantes – triste/feliz); folhas brancas; lápis de cor.	
Objetivos Específicos	<u>Estagiárias:</u> - Conhecer a perspetiva da criança acerca do espaço envolvente (JI); - Identificar os espaços que causam reações positivas e negativas;	
Operacionalização	Serão realizados três tours (dois individualmente com cada criança escolhida, ocorrendo ao mesmo tempo, e outro em grupo com algumas das restantes crianças). Durante o tour a criança guiará o adulto numa visita pelo JI, conversando sobre os espaços e as suas vivências, ao mesmo tempo que vai colocando, em cada espaço, os <i>smiles</i> correspondentes às sensações provocadas por estes. Os adultos devem incentivar o diálogo colocando questões como: “Que espaço é este? O que fazes lá? Com quem costumavas lá estar? (...)”. Ao longo do tours a criança vai tirando fotografias, ou fazendo desenhos dos locais que lhe chamam a atenção. <u>Organização das estagiárias:</u> No tour individual cada estagiária fica responsável por uma das crianças; no tour de grupo, ambas o acompanharão.	

Tour de Grupo: 08-05-2014

(T., M., R. e J.A.)

1 – Arrecadação da sala 1: “Buscamos as coisas para brincar. A professora P. é que vem buscar porque são mais grandes.”

2 – Escritório das Educadoras: “A professora costuma estar aqui e trabalha. Nós gostamos deste sítio porque tem as nossas fotografias.”

3 – Cozinha: “Porque nós queremos ser cozinheiros. A R. costuma estar aqui e cozinha e dá o almoço. Não é igual à minha cozinha porque a minha é mais chique e é linda. A minha mãe tem lá muitas coisas giras.”

4 – Escorrega: “Eu gosto mais do escorrega porque brincamos e gostamos. Costumo brincar com o D. mas ele às vezes não quer e eu brinco sozinho e gosto (T.). Eu gosto de brincar aqui no escorrega. Também gosto de brincar com a L. mas ela não quer nunca brincar comigo. Ela não é minha amiga (M.). Eu gosto do baloiço e da corda porque gosto de subir isto (R.). Eu gosto de subir (J.A.). Nós não gostamos disto [prateleira] porque já não é lindo e porque já não estão aqui carros (M.). Eu gosto (T.).”

5 – Quadrado: “Eu gosto mais deste sítio. É giro (M.). Eu gosto do quadrado porque é muito fechadinho. Gosto do quadrado porque podemos brincar quando é dia de chuva (T.). A chuva não vem para o quadrado (R.). Aqui há coisas giras. Há lá flores e uma coisa gira é a árvore (M.).”

6 – Entrada: “É onde guardam as plantas. Nós não podemos vir para aqui porque elas não deixam porque nós estragamos. E depois a C. vai-nos ralhar. Põe-nos de castigo e vai dizer para comprar um novo vaso.”

7 – Casa de banho: “Fazemos xixi e lavamos as mãos. Vamos com a L.. É giro aqui. É giro fazer xixi. Na Ucrânia não há sanitas. Só há lá fora.”

8 – Corredor: “Há mochilas e chapéus e há batas e casacos. Gosto disto. É o monstro da Universidade.”

9 – Arrecadação da sala 2: “Tem bolas saltitonas para nós brincarmos e saltarmos.”

10 – Refeitório: “Vemos televisão. É o cinema da escola. É onde comemos. Eu gosto de comer ao pé do T. (M.).”

11 – Cabides da sala 2: “Penduramos as nossas coisas e vestimos a bata.”

12 – Sala 2: “Eu gosto dos jogos e gosto do computador e gosto das histórias só que não gosto de trabalhos (M.). gosto de jogos, de livros e não gosto de trabalhos difíceis (T.).”

Tour do D.: 07-05-2014

1 – Arrecadação Sala 1: “É onde guardamos os chapéus, as bolas e as garrafas.”

2 – Casa de banho: “Gosto de lavar as mãos! Venho aqui fazer xixi, às vezes venho sozinho, outras vezes com os meus amigos. A segunda torneira está estragada, mas eu tiro fotografia na mesma.”

3 – Cozinha: “Nunca venho aqui! Uma vez vim buscar aqui uma coisa, mas já não me lembro o quê. Ponho um boneco triste porque venho cá poucas vezes e gostava de vir mais!”

4 – Hall de entrada: “A árvore onde eu e os meus amigos pomos aqui os trabalhos. Gosto das pinturas dos meus colegas, são bonitas. Gosto de vir aqui chamar a Lídia, para fazer queixa de um menino.”

5 – Escritório das Educadoras: “Venho aqui poucas vezes e gostava de vir mais com a professora Isabel, por isso ponho um boneco triste.”

6 – Refeitório: “Almoçamos e lanchamos aqui. Esta é a árvore que fizemos para os pais. Este é o comboio do comportamento. Eu estou na carruagem dos bem comportados, no outro dia falei com o meu amigo e mudei para a segunda carruagem, mas agora já estou de novo aqui. Estes coelhos que os meus amigos fizeram estão muitos giros. De todos os jogos gosto mais dos jogos que estão na parte de baixo.”

7 – Espaço Exterior:

- porta da entrada: smile triste (não justificou)”;
- entrada: “Estas flores são bonitas, a minha mãe também tem em casa.”
- grelha de escoamento de água: “ Gosto de passar aqui a correr com os meus amigos”
- parque:
 - “Gosto de subir aqui e aqui, subo mais que os meninos pequeninos.”
 - Ponho um boneco feliz no escorrega porque gosto de escorregar.”
 - “Gosto de balouçar nesta árvore.”
 - “Ponho aqui um boneco triste porque não gosto de estar sentado, prefiro brincar”
 - “Gosto de passar aqui a correr e dar muitas voltas”
 - “Gosto de brincar aqui no quadrado quando a Lídia, a Cris e a Tina estão cá.”

8 – Sala 2:

- “Ponho um boneco feliz aqui na porta porque gosto de brincar aqui.”
- “Ponho um boneco feliz no comboio porque gosto de dar os símbolos.”
- “Ponho um boneco triste no quadro do tempo porque não gosto de por o tempo.”

Tour da S.: 07-05-2014

- 1 – Escorrega: “Gosto de brincar aqui com a M. e o R.L..”
- 2 – Quadrado: “Gosto de brincar aqui com a M. e o R.L. e gosto de jogar à apanhada.”
- 3 – Refeitório: “Gosto de comer ao pé do H.. Primeiro como a sopa, depois carne ou peixe, depois fruta ou sobremesa e bebemos água.”
- 4 – Casa de banho: “É para fazer xixi e lavar as mãos.”
- 5 – Entrada: “Gosto de brincar aqui com a L. às corridas.”
- 6 – Banco do escorrega: “Gosto mais de brincar e porque é o banco do castigo.”
- 7 – Cozinha: “É para cozinhar e costuma estar aqui a R..”
- 8 – Hall de entrada: “Quando a mãe ou o papá me vêm trazer.”
- 9 – Sala 1: “Não costumo brincar com estes meninos mas gosto da sala.”
- 10 – Escritório das Educadoras: “É giro e é onde a professora trabalha.”
- 11 – Corredor: “Esperamos pelos meninos que estão na casa de banho e há mochilas dos outros meninos.”
- 12 – Muro exterior: “Gosto de passar aqui para ir para os baloiços com os outros meninos.”
- 13 – Arrecadação da sala 2: “Porque venho buscar a bola saltitona e a professora vem comigo.”

14 – Sala 2: “Gosto porque trabalhamos e jogamos e gosto das histórias da professora. Costuma estar aqui a C. ou a T. ou a C. ou a L. e a professora, a Marina e a Ana e eu gosto delas.”

15 – Casinha das bonecas: “Tem bonecas que eu gosto. Vou com o S., o R.L. e o R.M.”.

APÊNDICE 14: Documentos Relativos à Atividade n.º 4 da Abordagem de Mosaico

Tabela 18 - Planificação n.º 4 Abordagem de Mosaico

Atividade 4 da Abordagem Mosaico – Análise das fotografias		
Destinatários: Grupo de seis crianças (voluntárias)		Duração: 10 minutos (por cada criança ou grupo)
		Organização: - Individual (crianças escolhidas: S.; D.) - Grupo (quatro crianças)
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Computadores.	
Objetivos Específicos	<u>Estagiárias:</u> - Conhecer a perspetiva da criança acerca do espaço envolvente (JI); - Identificar os espaços que causam reações positivas e negativas;	
Operacionalização	As crianças sentam-se com o adulto e reveem, no computador, as fotografias que tiraram durante o tour, fazendo diversos comentários. O adulto deverá incentivar a criança, colocando questões que ajudem a refletir. As crianças escolhidas, para o tratamento de dados, farão a análise individualmente, e o restante grupo fará em conjunto. De seguida, irão selecionar as fotografias que farão parte do mapa. <u>Organização das estagiárias:</u> Na reflexão individual cada estagiária fica responsável por uma das crianças; na de grupo, ambas estarão presentes.	

Resultado Final

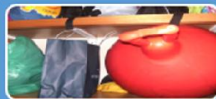
D.



“Tem uma bola saltitona, tem legos que eu não vi mas que estou a ver agora e mochilas dos outros meninos. Pus um autocolante feliz na porta.”



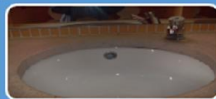
“À entrada. Quando picotamos pomos estes papéis e eu tirei fotografia e também tirei à ponta desta bola rosa.”



“Tirei à bola vermelha, aos sacos e à ponta destas mochilas e aos chapéus. Tirei porque gostei muito de tirar e tirei. É no mesmo sítio.”



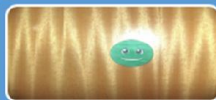
“Tirei à sanita.”



“Tirei à torneira.”



“Tirei à janela da casa de banho.”



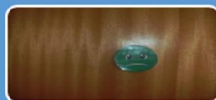
“Quando fechei a porta e pus o sinal de contente. Acho que é na casa de banho.”



“Quando fui à cozinha e tirei fotografia a isto [armários] e ao caixote do lixo.”



“São os sacos da cozinha.”



“Fechei a porta e pus o sinal triste porque não gostei da cozinha.”



“Foi quando fui à sala e tirei ao escritório da professora. Eu gostei.”



“Tirei fotos aos coelhinhos. Estão pendurados na árvore da entrada.”



“Quando tirei ao contentor verde. Tirei porque é a minha cor preferida.”



“Aqui foi quando eu tirei aos desenhos de pintura de todos os meninos mas eu não estive cá.”



“Tirei a foto com a T. na árvore dos pais e das mães. Está na sala dos almoços.”



“Depois tirei ao comboio de quem se porta mal e bem.”



“Isto é a locomotiva. É o que puxa.”



“Tirei isto quando ia para a rua com a A. Mas não sei onde é.”



“Tirei às flores porque gostei muito.”



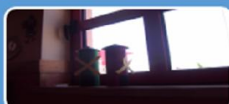
“Depois ao quadro para avisar as mães e pais para lerem os avisos.”



“Depois à grelha porque gostei mas são ferrugentas e têm ratazanas.”



“Tirei aos vidros lá de fora porque gostei.”



“Foi quando entrei cá dentro e tirei a isto que são moinhos de vento que fazem milho para as galinhas.”



“Aqui foi porque gostei de subir à corda e aos pauzinhos.”



“Aqui foi ao escorrega e levo muitos amigos que até fazem uma confusão grande.”



“Aqui foi quando a S. gostou de escorregar e eu pus o sinal contente ao pé do da S..”



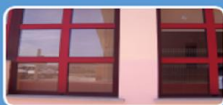
“Aqui foi a foto à árvore que dá ameixas vermelhas que são amargas.”



“Aqui pus ao pé da S. e pus sinal triste.”



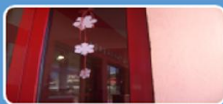
“Aqui tirei à parede porque gostei.”



“Foi quando te encontrei com a S.. É a janela da nossa sala.”



“Foi quando tirei ao chão porque me apeteceu.”



“Aqui foi às flores que os meninos da sala 1 fizeram.”



“Aqui foi à minha mochila.”



“Aqui foi na casinha das bonecas e eu gosto de brincar aqui.”



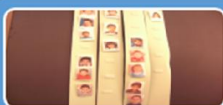
“Aqui foi quando pintei o dedo e pus um sinal feliz porque gosto de dar os símbolos.”



“Aqui é triste porque não gosto de pôr o tempo.”



“Aqui foi à minha almofada.”



“Aqui foi às fotos dos meninos porque gosto dos meninos, menos do J..”



“Porque gosto.”

S.



“Eu gostei muito de por os bonecos (smiles); Gosto de comer aqui com todos os meninos.”



“Aqui lavamos as mãos porque estão sujas e faz bem. Às vezes a Lídia ajuda.”



“Gosto de andar aqui e brincar muito. É giro andar no JI! Brinco com a M. e o R.M.”



“Gosto de brincar neste lado, tem lá bonecas para eu brincar.”



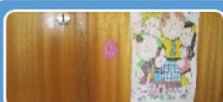
“Este é o banco do castigo. Os meninos portam-se mal e a Lídia manda-os sentar ali.”



“Gosto de cozinhar, ajudo a minha mãe a deitar as coisas para a panela. Gosto mais de massa com almondegas.”



“Entram as pessoas que estão a chegar (nós todos). É gira. O papá e a mãe veem cá deixar-me, dão-me um beijinho e dizem-me adeus. A minha avó vem-me buscar e dou-lhe um abraço.”



“Vou lá brincar. Gosto das duas salas. Tem muitos brinquedos. A professora Paula é simpática. Tem a casinha das bonecas mais pequenina do que a nossa.”



“Gosto das coisas todas. Não brinco muito com eles lá fora. Gosto mais da M.”



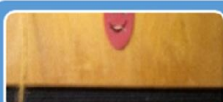
“Passamos aqui para ir para a sala a correr.”



“Gosto de ver a rua pela janela.”



“Gosto de mais do S.. Gosto menos do I., ele porta-se mal, deita o leite para o chão.”



“Vamos buscar as bolas saltitonas, e nós saltitamos na rua. Gosto de saltar na bola cor-de-rosa e sozinha.”



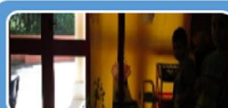
"Fazemos trabalhos e jogos, desenhos. Gosto de aprender os números e as letras, o alfabeto tem números e letras à máquina e à mão. Eu sei fazer o D, mas o H não, porque é muito difícil."



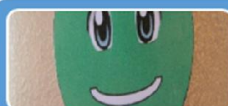
"Muitos meninos. Gosto mais da M., do R.M. e do S. porque portam-se bem."



"Gosto do quadro, de escrever lá e no computador. E da casinha, tem bonecas com que eu brinco aos pais e à mães. É gira. Gosto muito. Fazemos muitos trabalhos. Gostava de aprender a escrever e de trabalhar com coisas giras, gostei mais das fotos. É a foto que eu mais gosto."



"Está muito escura. Está lá um boneco, mas não se vê, só se vê a rua. Na casinha há três bonecas, dois meninos e uma menina."



"Gosto do boneco(smile) do D.."



"Gosto dos bonecos (smiles) juntos."



"Gosto muito da M.L. porque ela é gira."



"São as meninas da cozinha e a minha professora, a Cristina e a Tina a conversar."



"Tirei a fotografia da cozinha para a sala dos almoços."



"Estavam-se a vestir para a piscina. Eu queria ter piscina, mas só vou à música. A minha mãe assinou porque sabe que eu gosto muito de instrumentos."



"Parola. A Y. porta-se muito mal, faz disparates."



"Onde comemos."



"Cordas e bolas saltitonas."

Grupo



“É a escola. A sala da outra professora. Nós costumamos ir lá brincar.”



“É escritório da professora. Eu (M.) costumo lá ir quando a professora me dá uns papelinhos para o lixo e também vou lá buscar os óculos. Eu (T.) agora nunca vou buscar os óculos a professora manda sempre a S.”



“É da nossa sala. São os meninos que estão na escola primária e nós ainda pequeninos.”



“É a cozinha. É para fazer o jantar e o almoço. É a Rita que faz. Nós gostamos da cozinha porque queremos ser cozinheiros como a Rita e fazer esparguete.”



“É o J.A. Não sabe o que estava lá a fazer.”



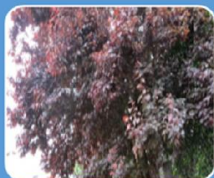
“É o escorrega. Gosto de brincar com a L., a S. e o R.M. Não gosto de brincar com o I. porque ele porta-se mal. (M.); Gosto mais de brincar com o D. (T.); Eu gosto mais do D. (J.A.).”



“As escadas são lindas e eu gosto de subir. Eu gosto de subir a corda.”



“É uma casinha. Brincamos aos pais, aos filhos e às mães, também dá para fazer corridas. As escadas são para ir para o escorrega.”



“Há ameixas deliciosas. Mas eu ainda não provei.”



“É onde n’os brincamos par não nos molharmos.”



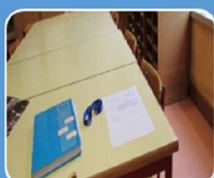
“É o na casa de banho que faço xixi e lavo as mãos para almoçar. Lavamos as mãos sozinhos.”



“O T. com a televisão. É a sala dos almoços. Almoçamos, lanchamos, fazemos jogos com a Lúdia, a a Cris, a Tina e a Cristina.”



“São as canetas, os lápis e as tesouras. Eu gosto de desenhar e eu gosto mais de recortar.”



“Gosto muito de ir para a casinha das bonecas.”



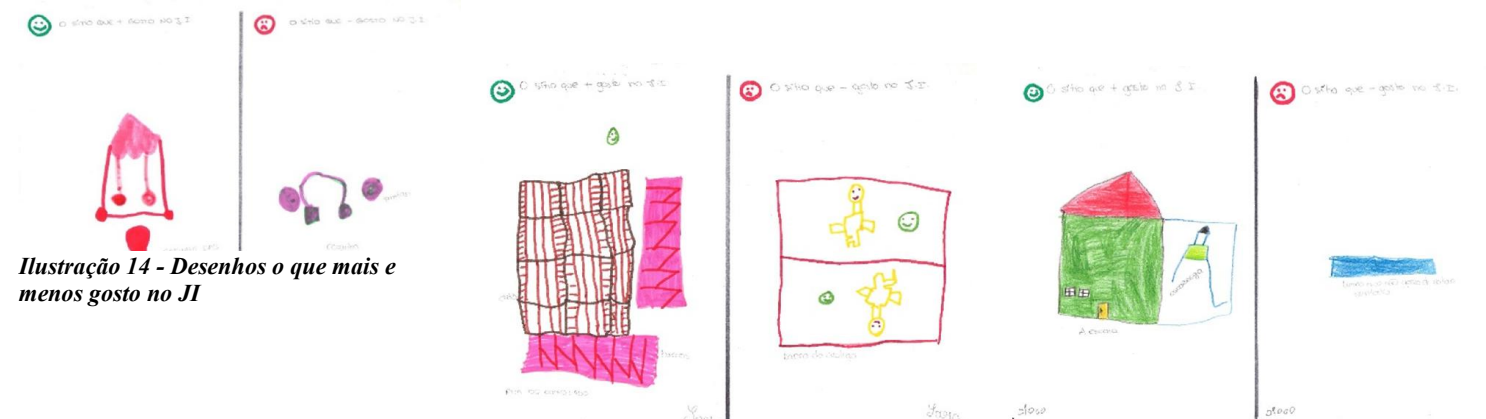
“É a rua e os bancos para sentar É para brincar à apanhada, às escondidas e às bailarinas.”

APÊNDICE 15: Documentos relativos à atividade n.º 5 da Abordagem de Mosaico

Tabela 19 - Planificação n.º 5 Abordagem de Mosaico

Atividade 5 da Abordagem Mosaico – Desenhos		
Destinatários: Grupo de sete crianças (voluntárias)	Duração: 15 minutos	Organização: Individual
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: folhas brancas; lápis de cor.	
Objetivos Específicos	<u>Estagiárias:</u> - Conhecer a perspetiva da criança acerca do espaço envolvente (JI).	
Operacionalização	As crianças individualmente vão retratar através do desenho o seu JI, podendo escolher o espaço que quiserem. No final os adultos conversarão com cada criança para compreenderem o que foi desenhado e o porquê de ter sido escolhido. <u>Organização das estagiárias:</u> Ana Alves/Marina Marta	

Documentação Fotográfica:



APÊNDICE 16: Documentos relativos à atividade n.º 6 da Abordagem de Mosaico

Tabela 20 - Planificação n.º 6 Abordagem de Mosaico

Atividade 6 da Abordagem Mosaico – Mapas		
Destinatários: Grupo de sete crianças (voluntárias)		Duração: 20 minutos
		Organização: Individual (D. e S.) e Grupo;
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: folhas de papel A1; marcadores; fotografias do circuito.	
Objetivos Específicos	<u>Estagiárias:</u> - Conhecer a perspetiva da criança acerca do espaço envolvente (JI).	
Operacionalização	As crianças vão escolher algumas das fotografias do seu circuito e recriar o percurso realizado, construindo o seu mapa do JI. <u>Organização das estagiárias:</u> Ana Alves/Marina Marta	

Documentação Fotográfica:



Ilustração 15 - Construção do Mapa individual



Ilustração 16 - Construção do Mapa de Grupo



Ilustração 17 - Mapa D.



Ilustração 18 - Mapa S.



Ilustração 19 - Mapa de Grupo

APÊNDICE 17: Entrevista à educadora

1 - O que é que o/a _____ acha sobre o J.I.?

D – “Gosta muito do J.I.. É a primeira vez que está aqui. Gosta muito do fim-de-semana.”

S – “Gosta do J.I.. Anda cá há 3 anos.”

2 - Como seria um bom dia para o/a _____ aqui no J.I.?

D – “Gosta de todas as atividades, gosta de trabalhar.”

S – “Gosta muito de fazer desenhos, gosta de atividades mais paradas. É muito perfeita nos trabalhos. Gosta de brincar com o RM.”

3 - Como seria um mau dia?

D – “Não gosta que se zanguem com ele nem que os meninos lhe batam.”

S – “Quando as atividades são muito movimentadas.”

4 - Qual a pessoa que o/a _____ mais gosta?

D – “É muito amigo do T.”

S – “RM, S, M, todos os adultos.”

5 - Qual é o tipo de atividade que o/a _____ mais gosta?

D – “Gosta de expressão motora, gosta muito de corridas, gosta muito de ganhar.”

S – “Atividades sossegadas, desenhos, atividades orientadas.”

APÊNDICE 18: Conversa com as crianças

O que mais gostas de fazer no J.I.?

S – “Brincar lá fora às corridas.”

D – “Gosto de brincar na rua.”

O que menos gostas de fazer no J.I.?

S – “Não gosto de estar aqui [sala dos almoços] à espera.”

D – “Não gosto de recortar.”

Como era um bom dia para ti no J.I.?

S – “Brincar todo o dia lá fora às corridas.”

D – “Um dia bom é ficar sem bata.”

E um mau dia?

S – “Que eu estivesse doente.”

D – “Um dia mau é ficar com bata.”

Que adultos há no J.I.?

S – “Tu, a M, a professora, a L e a C.”

D – “Tu, A, L, Professora P, Â, Professora I, C, C, T e P e R.”

O que fazem?

S – “A professora trabalha. Faz trabalhos para os meninos, é querida e faz mimos. A L é minha amiga. Está ao pé de mim.”

D – “Trabalham.”

Quem te diz o que deves fazer na sala?

S – “É a professora, a L e vocês.”

D – “A professora, a Marina e a Ana.”

O que gostavas que houvesse no J.I.?

S – “Gostava que tivesse muitos brinquedos para brincar com vocês.”

D – “*Playstation*.”

APÊNDICE 19: Questionário aos pais

A – Questionário aos pais da S.

Questionário aos pais/encarregados de educação

No âmbito do projeto que está a ser realizado, e com o intuito de compreender/ conhecer as perspetivas do seu filho/educando acerca do Jardim de Infância, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

1. Que relatos, faz o seu filho/educando, em casa, sobre o Jardim de Infância. Dê um exemplo.

As atividades que goste mais de descrever são as experiências (tipo e de feições)

2. Se o seu filho/educando tivesse que responder à pergunta “Porque vens ao Jardim de Infância?”, o que pensa que ele responderia?

“Para aprender coisas novas”

3. Como pensa que o seu filho/educando sente o dia a dia no Jardim de Infância?

A minha filha sente-se bem no Jardim de Infância e está familiarizada com as rotinas do dia a dia.

4. Como pensa que seria um “bom” dia para o seu filho/educando no Jardim de Infância? E um “mau” dia?

Bom dia – em que se sente participativa e ativa e aceita pelos colegas

Mau dia – em que surjam conflitos ou briga e onde seja envolvida

5. Quais as atividades que ele mais gosta? E as que menos gosta?

Gosta muito das rotinas diárias de por as presenças, marcar o tempo; gosta das experiências; gosta das atividades desenvolvidas na sala; gosta muito de dia da música.
Não gosta de se expor ao grupo.

6. Quais as pessoas que o seu filho/educando considera mais importantes no Jardim de Infância?

Professores e Assistentes Operacionais.

Agradecemos a sua colaboração.

As estagiárias

B – Questionário aos pais do D.

Questionário aos pais/encarregados de educação

No âmbito do projeto que está a ser realizado, e com o intuito de compreender/ conhecer as perspetivas do seu filho/educando acerca do Jardim de Infância, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

1. Que relatos, faz o seu filho/educando, em casa, sobre o Jardim de Infância. Dê um exemplo.

Perguntamos como correm (Passam os dias), o que aprendem, se gostou, falamos acerca dos colegas, da visita que fazem e se são bem tratados.

2. Se o seu filho/educando tivesse que responder à pergunta “Porque vens ao Jardim de Infância?”, o que pensa que ele responderia?

Para aprender, conviver com as crianças da sua idade visto que em casa não têm essa oportunidade, e também porque trabalhamos os 2 e não temos o tempo que queria-mos para estar com o Diogo.

3. Como pensa que o seu filho/educando sente o dia a dia no Jardim de Infância?

Melhorias nos trabalhos que lhe são destinados.

4. Como pensa que seria um “bom” dia para o seu filho/educando no Jardim de Infância? E um “mau” dia?

Um bom dia para o Diogo é o dia amarelo (sexta-feira)
um mau dia é o dia verde.

5. Quais as atividades que ele mais gosta? E as que menos gosta?

As atividades que mais gosta são dos jogos e as que menos gosta não tem nenhuma.

Em suma gosta de tudo. (Palavra do Diogo.)

6. Quais as pessoas que o seu filho/educando considera mais importantes no Jardim de Infância?

Sem ordens específicas: Educadora Isabel, estagiárias, Auxiliares e praticamente todos os colegas.

Agradecemos a sua colaboração.

As estagiárias

APÊNDICE 20: Documentos relativos à atividade n.º 7 da Abordagem de Mosaico

Tabela 21 - Planificação n.º 7 Abordagem de Mosaico

Atividade 7 da Abordagem Mosaico – Manta Mágica		
Destinatários: Todas as crianças		Duração: dois dias (divididos em diferentes períodos)
		Organização: Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: caixas de cartão; tintas; fotografias; comentários; desenhos; material de desenho e recorte; cola quente.	
Objetivos Específicos	<u>Estagiárias:</u> - Refletir sobre todo o percurso realizado retirando conclusões sobre a perspetiva das crianças.	
Operacionalização	Fase 1: Em grupo, as crianças pintam as caixas de cartão (todas da mesma medida) de cores diferentes. Depois de secas, serão coladas formando um mosaico. Fase 2: Em cada caixa serão colocadas evidências das diferentes atividades que realizámos ao longo da implementação da Abordagem de Mosaico. A partir dessas evidências, as crianças e estagiárias, refletirão sobre o percurso realizado tecendo considerações e partilhando sentimentos e emoções. <u>Organização das estagiárias:</u> Ana Alves/Marina Marta	

Documentação Fotográfica:



Ilustração 20 - Pintura das caixas



Ilustração 21 - Construção da Manta Mágica



Ilustração 22 - Período de partilha e reflexão



Ilustração 23 - Manta Mágica - resultado final

APÊNDICE 21: Análise dos circuitos

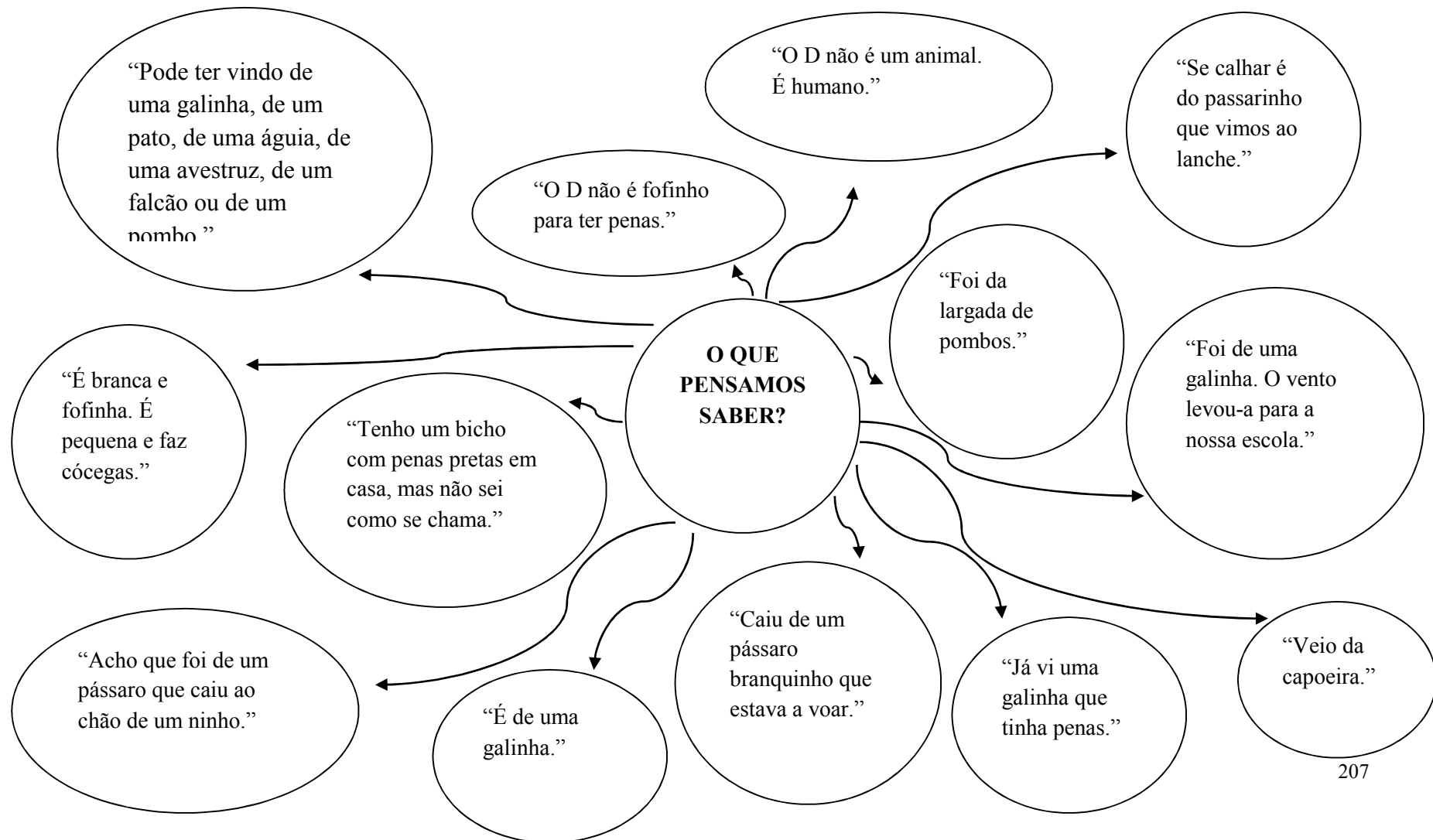
Tabela 22 - Circuito do D.

Espaço	N.º de Fotos	Comentário(s)	Smiles
Arrecadação Sala 1	6	“É onde guardamos os chapéus, as bolas e as garrafas.”	☺
Casa de banho	15	“Gosto de lavar as mãos! Venho aqui fazer xixi, às vezes venho sozinho, outras vezes com os meus amigos. A segunda torneira está estragada, mas eu tiro fotografia na mesma.”	☺
Cozinha	5	“Nunca venho aqui! Uma vez vim buscar aqui uma coisa, mas já não me lembro o quê. Ponho um boneco triste porque venho cá poucas vezes e gostava de vir mais!”	☹
Hall de entrada	10	“A árvore onde eu e os meus amigos pomos aqui os trabalhos. Gosto das pinturas dos meus colegas, são bonitas. Gosto de vir aqui chamar a Lídia, para fazer queixa de um menino.”	☺
Escritório das Educadoras	3	“Venho aqui poucas vezes e gostava de vir mais com a professora Isabel, por isso ponho um boneco triste.”	☹
Refeitório		“Almoçamos e lanchamos aqui. Esta é a árvore que fizemos para os pais. Este é o comboio do comportamento. Eu estou na carruagem dos bem comportados, no outro dia falei com o meu amigo e mudei para a segunda carruagem, mas agora já estou de novo aqui. Estes coelhos que os meus amigos fizeram estão muitos giros. De todos os jogos gosto mais dos jogos que estão na parte de baixo.”	☺
Porta da entrada		_____	☹
Entrada		“Estas flores são bonitas, a minha mãe também tem em casa.”	_____
Grelha de escoamento de água	3	“Gosto de passar aqui a correr com os meus amigos”	☺
Parque	22	<p>“Gosto de subir aqui e aqui, subo mais que os meninos pequeninos.” ☺</p> <p>“Ponho um boneco feliz no escorrega porque gosto de escorregar.” ☺</p> <p>“Gosto de balouçar nesta árvore.” ☺</p> <p>“Ponho aqui um boneco triste porque não gosto de estar sentado, prefiro brincar” ☹</p> <p>“Gosto de passar aqui a correr e dar muitas voltas” ☺</p> <p>“Gosto de brincar aqui no quadrado quando a Lídia, a Cris e a Tina estão cá.” ☺</p>	_____
Sala 2	31	<p>“Ponho um boneco feliz aqui na porta porque gosto de brincar aqui.” ☺</p> <p>“Ponho um boneco feliz no comboio porque gosto de dar os símbolos.” ☺</p> <p>“Ponho um boneco triste no quadro do tempo porque não gosto de por o tempo.” ☹</p>	_____

Tabela 23 - Circuito da S.

Espaço	N.º de Fotos	Comentário(s)	Smiles
Escorrega	6	“Gosto de brincar aqui com a M. e o R.L..”	☺
Quadrado	0	“Gosto de brincar aqui com a M. e o R.L. e gosto de jogar à apanhada.”	☺
Refeitório	4	“Gosto de comer ao pé do H.. Primeiro como a sopa, depois carne ou peixe, depois fruta ou sobremesa e bebemos água.”	☺
Casa de banho	3	“É para fazer xixi e lavar as mãos.”	☺
Entrada	2	“Gosto de brincar aqui com a L. às corridas.”	☺
Banco do escorrega	9	“Gosto mais de brincar e porque é o banco do castigo.”	☹
Cozinha	13	“É para cozinhar e costuma estar aqui a R..”	☺
Hall de entrada	2	“Quando a mãe ou o papá me vêm trazer.”	☺
Sala 1	7	“Não costumo brincar com estes meninos mas gosto da sala.”	☺
Escritório das Educadoras	7	“É giro e é onde a professora trabalha.”	☺
Corredor	2	“Esperamos pelos meninos que estão na casa de banho e há mochilas dos outros meninos.”	☺
Muro exterior	0	“Gosto de passar aqui para ir para os baloiços com os outros meninos.”	☺
Arrecadação da sala 2	2	“Porque venho buscar a bola saltitona e a professora vem comigo.”	☺
Sala 2	17	“Gosto porque trabalhamos e jogamos e gosto das histórias da professora. Costuma estar aqui a C. ou a T. ou a C. ou a L. e a professora, a Marina e a Ana e eu gosto delas.”	☺
Casinha das bonecas	3	Tem bonecas que eu gosto. Vou com o S., o R.L. e o R.M..”	☺

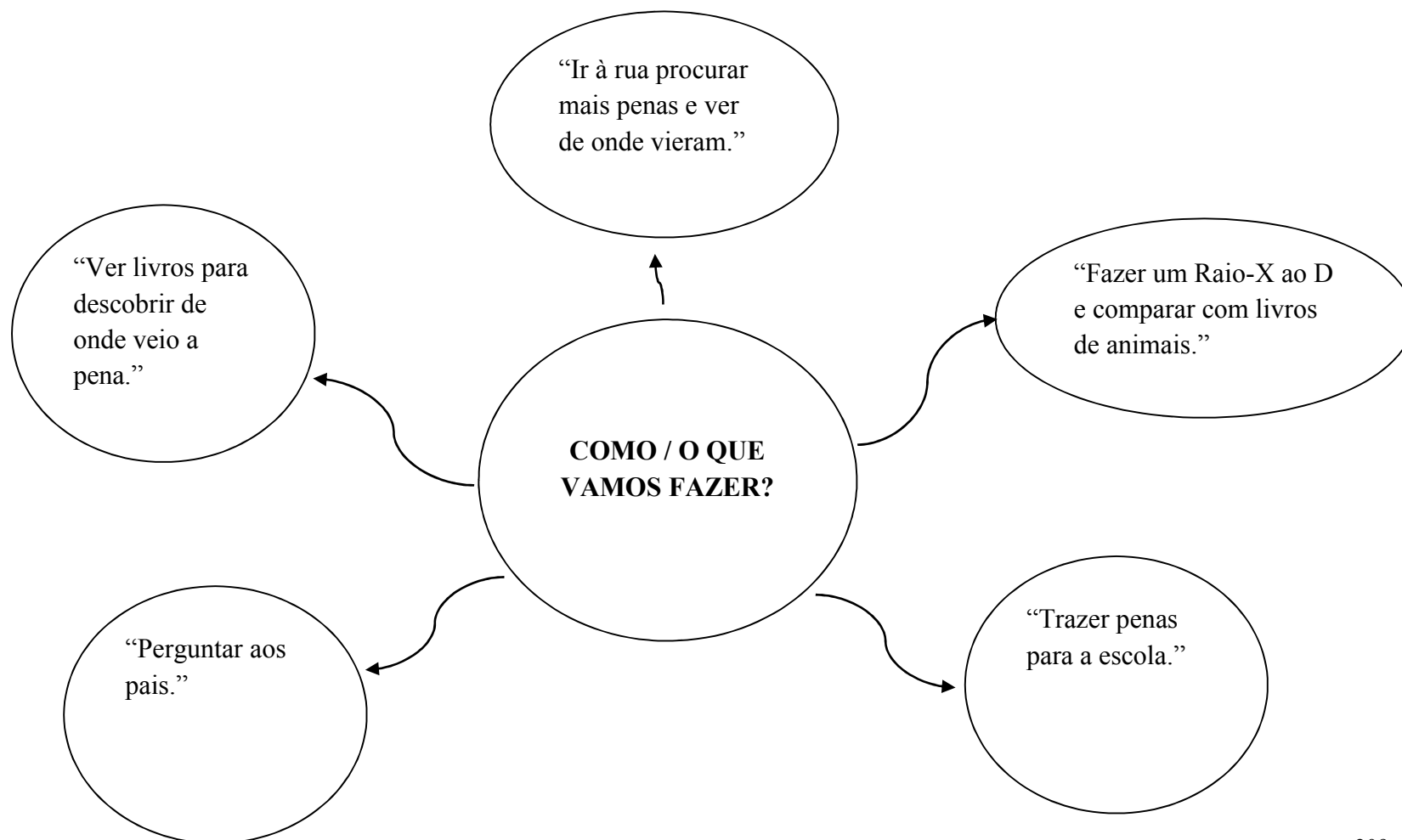
APÊNDICE 22: “De onde vem esta pena?” – Teia: O que pensamos saber?



APÊNDICE 23: “De onde vem esta pena?” – Teia: O que queremos descobrir?



APÊNDICE 24: “De onde vem esta pena?” – Teia: Como vamos fazer?



APÊNDICE 25: Documentos relativos ao primeiro conjunto de atividades

Tabela 24 - Planificação n.º 1 - "De onde vem a pena?"

Destinatários: Grupo de 20 crianças, entre os três e os seis anos		
Questão de partida: “A pena que encontrámos é do braço do Dinis?”		
Conhecimentos Prévios: “O Dinis não é fofinho para ter penas”; “O Dinis não é um animal, é humano”.		
Como se pretende descobrir a resposta: “Fazer um Raio-X ao Dinis e comparar com livros de animais”.		
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um plano de trabalho, onde se identifiquem os passos a seguir e os materiais a utilizar; - Construir uma máquina de Raio-X a partir do plano de trabalho delineado; - Identificar as vantagens e desvantagens do uso da radiação; - Reconhecer os passos a seguir na realização de um Raio-X; - Comparar o Raio-X de um humano com o de uma ave, identificando as diferenças; - Trabalhar a consciência fonológica, nomeadamente a divisão silábica. 		
Atividade (s) que visa (m) responder à questão: <u>Atividade 1</u> - Raio-X ao Dinis		
Atividade 1 – Raio-X ao Dinis		
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.	Duração: <u>Fase um:</u> 30 minutos <u>Fase dois:</u> dois períodos de 45 minutos (repartidos entre a parte da manhã e a parte da tarde) <u>Fase três:</u> 90 minutos <u>Fase quatro:</u> 30 minutos	Organização: <u>Fase um:</u> Grupo de 11 crianças <u>Fase dois:</u> Grupo de 11 crianças <u>Fase três:</u> Grande Grupo <u>Fase quatro:</u> Grupo de crianças de cinco/seis anos
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Folha branca A3; material de desenho; caixas de cartão; rolos de papel; cartolinas; partes de computadores (cabo USB, teclas); Raio-X; folhas coloridas; material de recorte; material de pintura; revistas.	

Operacionalização	<p><u>Fase um: Elaboração do Plano de Trabalho</u> Em grande grupo, as crianças elaboram o plano de construção da máquina de Raio-X. Para isso, fazem uma pesquisa prévia na Internet de modo a ficarem a conhecer a fisionomia da máquina. De seguida desenharão o protótipo da mesma e farão uma lista de material necessário.</p> <p><u>Fase dois: Construção da Máquina de Raio-X</u> As crianças dividem diferentes tarefas entre si: pintura de caixas, recortes, colagens, pelo que não realizarão a atividade simultaneamente. A construção da máquina é baseada no plano feito anteriormente.</p> <p><u>Fase três: Visita do Radiologista</u> No seguimento da construção da máquina de Raio-X, irá ao J.I. um aluno do curso de Radiologia da ESTeSC, com o intuito de dar a conhecer às crianças o funcionamento da máquina e de realizarem o Raio-X ao Dinis para ver se ele tem, ou não, penas.</p> <p><u>Fase quatro: Palavras em Gavetas</u> É uma atividade de consolidação de conhecimento, onde as crianças respondem à questão “O que sabemos sobre o Raio-X?”, através das subquestões “Quem faz?”, “O que faz?” e “O que usa?”. Com as respostas às questões, trabalhar-se-á a consciência fonológica, nomeadamente, divisão silábica.</p>
Estratégias de Avaliação	As crianças, no final da visita do radiologista, registam o que acharam mais importante. O grupo que esteve envolvido na construção da máquina desenha o resultado final e o material que usámos, para ser comparado com o plano feito. A partir desses desenhos e da fase quatro será feita uma reflexão sobre a atividade.

Documentação Fotográfica:



Ilustração 24 - Elaboração do plano de construção da máquina de Raio-X

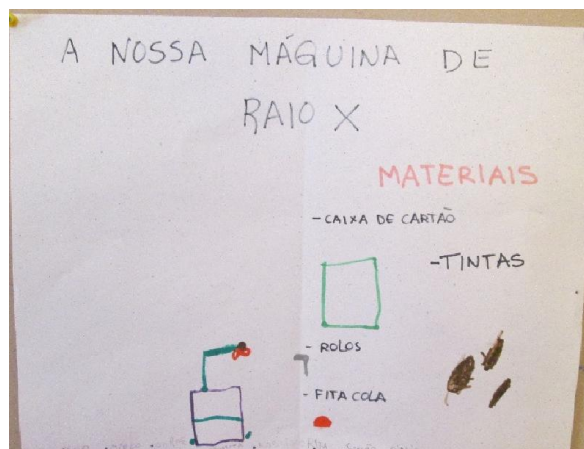


Ilustração 25 - Plano de construção da máquina de Raio-X



Ilustração 26 - Construção das peças para a máquina de Raio-X



Ilustração 27 - Montagem da máquina de Raio-X



Ilustração 28 - Máquina de Raio-X



Ilustração 29 - Visita do Radiologista: RX ao Di.



Ilustração 30 - Visualização da Radiografia



Ilustração 31 - Comparação da radiografia do Di. com a radiografia de uma ave

Reflexão: A ideia do H. de fazermos um Raio-X surpreendeu-nos pela criatividade e pela capacidade que este teve que ter para associar as funções do RX com o que queríamos descobrir. Decidimos assim investir nessa ideia, uma vez que além de criativa poderia ser explorada de diferentes formas e poderia ser a chave para a resolução do nosso problema, o que se verificou no final. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a ideia de construirmos uma máquina, porém inicialmente existiu alguma confusão, penso que pelo método escolhido, a aprendizagem cooperativa. As crianças não estavam habituadas a ter papéis diferentes numa mesma atividade, o que dificultou a gestão do grupo. Houve barulho, agitação e alguma confusão. Para combatermos isso na atividade seguinte decidimos desdobrar o grupo, criando sub-grupos, trabalhando à vez. Ou seja, enquanto uns trabalhavam os outros brincavam e depois trocavam, o que implicou a redução do tempo de espera das crianças. Com esta estratégia a atividade correu melhor, então optámos por fazer sempre assim. Os níveis de implicação na fase da construção da máquina foram muito altos, apesar de ser uma tarefa de um dos grupos, as restantes crianças quiseram participar e foi uma forma de eles testarem a sua capacidade de partilha, uma vez que chegaram a estar cinco crianças a pintar uma caixa.

O mesmo aconteceu na visita do radiologista, as crianças estiveram sentadas bastante tempo, mas mantiveram-se atentas, concentradas e curiosas, querendo sempre saber mais. Penso que esta atividade foi uma mais-valia pois proporcionou às crianças um maior contato com a realidade.

APÊNDICE 26: Documentos relativos ao segundo conjunto de atividades

Tabela 25 - Planificação n.º 2 - "De onde vem a pena?"

Destinatários: Grupo de 20 crianças entre os três e os seis anos		
Questão de partida: “Qual o animal de onde veio a pena?”		
Conhecimentos Prévios: “Podem vir de galinhas, patos, águias, avestruzes, falcão e pombos.”; “Acho que foi de um pássaro que caiu ao chão, do ninho.”; “Veio da capoeira.”; “Já vi uma galinha que tinha penas.”; “Caiu de um pássaro branquinho que estava a voar.”; “de uma galinha, o vento levou-a para a nossa escola.”; “Foi da largada de pombos.”; “Se calhar é do passarinho que vimos no lanche.”.		
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Formular hipóteses de resposta à questão de partida; - Desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo; - Recolher vestígios, classifica-los e agrupá-los consoante as suas características; - Identificar os diferentes tipos de penas e associá-los às suas funções; - Comparar os vestígios encontrados com imagens de livros e da internet, chegando à conclusão de qual o animal a quem pertence a pena. 		
Atividade (s) que visa (m) responder à questão: Atividade 1 – Desenhos e construção do cartaz Atividade 2 – Recolha e catalogação de vestígios Atividade 3 – Livro das penas Atividade 4 – Pesquisa em livros Atividade 5 – Descoberta do animal		
Atividade 1 - Desenhos e construção do cartaz		
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Expressão Plástica;	Duração: 20 minutos	Organização: Grande Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Folhas brancas; material de desenho; cola; tesouras; cartolina.	

Operacionalização	Cada uma das crianças desenha numa folha branca qual o animal de onde pensa que terá vindo a pena. Depois de concluídos todos os desenhos e feitos os comentários, elaborar-se-á um cartaz com todos os animais desenhados pelas crianças.		
Estratégias de Avaliação	Reflexão com as crianças sobre o animal que desenharam, desenvolvendo assim o raciocínio lógico-dedutivo e a construção de hipóteses.		
Atividade 2 – Recolha e Catalogação de vestígios			
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Domínio da Matemática	Duração: Fase um – 20 minutos Fase dois – 30 minutos	Organização: Grande Grupo	
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Ficha de trabalho; material de desenho; máquina fotográfica; lupas.		
Operacionalização	Fase um: As penas encontradas pelas crianças até ao momento (três) são colocadas na mesa para que as crianças as observem e contem. De seguida, é distribuída uma folha com três círculos. Cada criança terá que desenhar em cada círculo cada uma das penas encontradas, registando no final qual o número total de penas. Fase dois: em grande grupo as crianças deslocam-se ao exterior, munidos de vários instrumentos de pesquisa, e procuram mais vestígios (penas) que depois serão analisados e comparados com os vestígios já encontrados.		
Estratégias de Avaliação	Esta atividade terá como intuito a consolidação da aprendizagem do número “3”, iniciada pela educadora anteriormente.		
Atividade 3 – Livro de penas			
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Domínio da Matemática	Duração: 30 minutos	Organização: Grande Grupo	
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Papel canelado; rafia; material de escrita; folhas coloridas; penas encontradas.		
Operacionalização	Com as penas encontradas, tanto pelas crianças como pelos adultos, será feito um “livro de penas”. Em cada página será registado “Quem me trouxe?”, “Onde me encontrou?”, “De quem sou?” e “Como sou?”. Inicialmente realizar-se-á uma conversa com as crianças, a fim de dar resposta às questões, seguida do registo no livro. Esse registo será feito pelas crianças mais velhas.		

Atividade 4 – Pesquisa em livros			
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo		Duração: 15 minutos	Organização: Grande Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Livros sobre aves.		
Operacionalização	As crianças manuseiam diferentes livros sobre aves, identificando os diferentes tipos de penas. Depois comparam-se as penas encontradas até ao momento identificando o tipo a que pertencem.		
Estratégias de Avaliação	Distinguir os diferentes tipos de penas (penugem, penas do corpo, penas de voo e penas da cauda) e comparar penas.		
Atividade 5 – Descoberta do animal			
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo		Duração: 15 minutos	Organização: Grande Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Computador; várias imagens de aves.		
Operacionalização	São mostradas várias imagens de aves às crianças, aquelas que estas tinham identificado como possíveis dadores da pena. Estas terão de tentar descobrir qual o animal a que pertence a pena, comparando a sua imagem com as penas encontradas.		
Estratégias de Avaliação	Comparar as penas encontradas com os animais e identificar o animal em causa (galinha).		

Documentação Fotográfica:



Ilustração 32- Catalogação das penas recolhidas



Ilustração 33 - Procura de mais vestígios (penas)

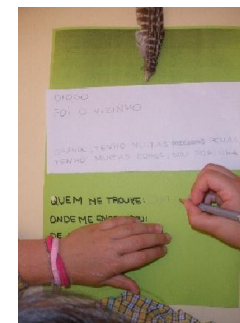


Ilustração 34 - Construção do livro das penas

Reflexão: Estas atividades foram realizadas, na maior parte pelo grupo pelo qual estava responsável o meu par pedagógico. Apesar de todas as atividades terem sido pensadas e planificadas pelas duas, na prática estas estiveram a cargo da minha colega. As crianças foram incessantes na procura de penas, quer no JI quer em casa, quer em locais que visitámos, como por exemplo a Quinta Pedagógica da Conraria. O Livro das Penas foi uma atividade que durou todo o projeto, muito devido ao facto de as crianças trazerem penas todos os dias. As crianças demonstraram ter um bom raciocínio lógico dedutivo, uma vez que assim que descobrimos que o animal era a galinha, despoletaram logo a ideia que seria uma das galinhas do vizinho que tinha largado a pena e esta teria sido levada pelo vento até ao JI. A minha colega sentiu as mesmas dificuldades que eu na gestão do grupo, o que também foi melhorando ao longo do tempo.

APÊNDICE 27: Documentos relativos ao terceiro conjunto de atividades

Tabela 26 - Planificação n.º 3 - "De onde vem a pena?"

Destinatários: Grupo de 20 crianças entre os três e os seis anos		
Questão de partida: “Se o Dinis não tem penas, então o que tem?”		
Conhecimentos Prévios: “O Dinis é humano.”; “Tem ossos e carne.”; “Temos pulmões para respirar.” e “A carne serve para termos força.”.		
Como se pretende descobrir a resposta: “Ver livros sobre o corpo humano.”		
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as partes constituintes do corpo humano e do corpo de uma ave; - Apontar as diferenças e semelhanças entre o corpo humano e o corpo de uma ave; - Relacionar as diferentes partes do corpo com as suas funções. 		
Atividade (s) que visa (m) responder à questão: <u>Atividade 1</u> – Pesquisa em livros <u>Atividade 2</u> – Silhuetas <u>Atividade 3</u> – Canções		
Atividade 1 – Pesquisa em livros		
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo	Duração: 20 minutos	Organização: Dois grupos de dez crianças
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Seis livros sobre o corpo humano.	
Operacionalização	A cada um dos grupos são dados três livros que as crianças exploram livremente. De seguida, o adulto questiona-as sobre alguns dos aspetos retratados no livro. Após análise desses três livros, trocam-se com o outro grupo.	
Estratégias de Avaliação	Aplicação dos conhecimentos adquiridos na atividade dois – Silhuetas.	

Atividade 2 – Silhuetas			
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Expressão Plástica		Duração: Uma hora	Organização: Dois grupos de dez crianças
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Papel Kraft; cartolina com silhueta de uma ave; material de desenho.		
Operacionalização	Cada grupo de dez crianças é novamente dividido em dois. A cada um dos quatro grupos é atribuída uma tarefa: Grupo um – desenho da silhueta do Di. em tamanho real e desenho dos ossos em metade do corpo; Grupo dois – desenho dos ossos da ave; Grupo três – desenho dos músculos, pele e pelos e ainda legenda do corpo humano; Grupo quatro – desenho dos músculos e asas da ave e legenda do corpo da ave; No final, em grande grupo, é feita a comparação dos dois corpos.		
Estratégias de Avaliação	Esta é uma atividade de consolidação, onde se pretende que as crianças, além de identificarem as partes constituintes do corpo humano e do corpo da ave, sejam capazes de as representar e distinguir.		
Atividade 3 – Canções			
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Expressão Musical		Duração: 20 minutos (10 minutos para cada canção)	Organização: Grande Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Computador; música.		
Operacionalização	As crianças aprendem duas canções e movimentos associados que diferenciam as partes constituintes do corpo humano e do corpo da ave, com as seguintes letras:		

	<p><u>Corpo humano</u> “Cabeça, ombros, joelhos e pés Joelhos e pés (bis) E pelos e pele e músculos e ossos Cabeça, ombros, joelhos e pés Joelhos e pés.”</p>	<p><u>Corpo da Ave</u> “Bico, asas, cauda e patas cauda e patas (bis) E penas e pele e músculos e ossos Bico, asas, cauda e patas cauda e patas.”</p>
Estratégias de Avaliação	Com uma atividade lúdica podemos observar se as crianças já adquiriam os conhecimentos trabalhados anteriormente.	

Documentação Fotográfica:



Ilustração 35 - Construção da silhueta do Di.



Ilustração 36 - Continuação da construção da silhueta do Di.



Ilustração 37 - Continuação da construção da silhueta do Di.



Ilustração 38 - Construção da silhueta de uma ave

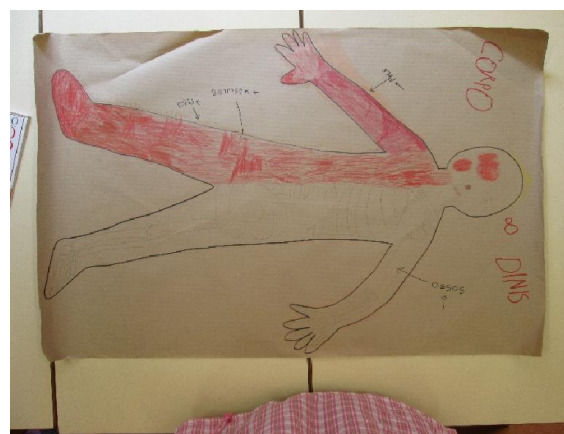


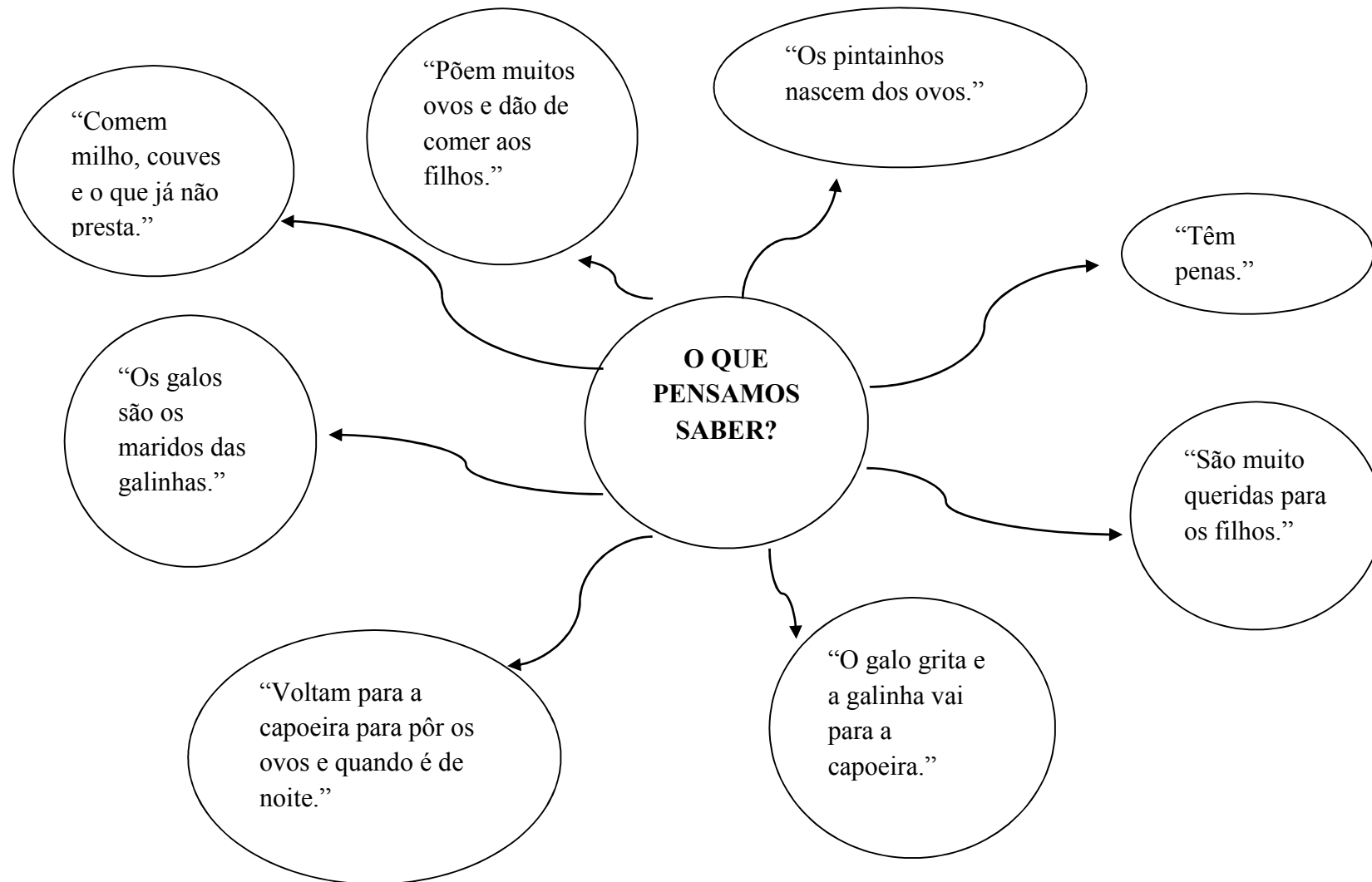
Ilustração 39 - Silhueta do Di.

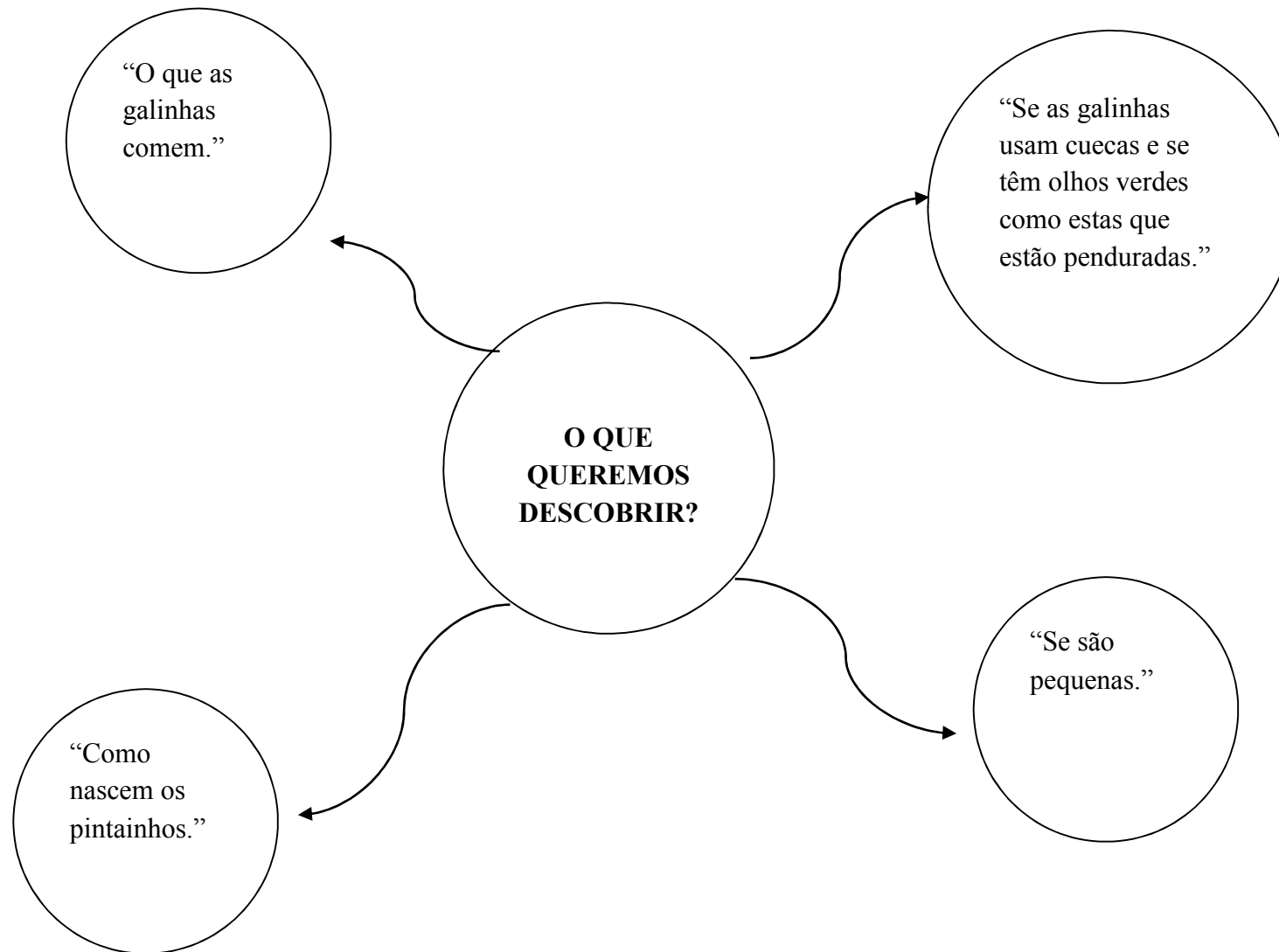


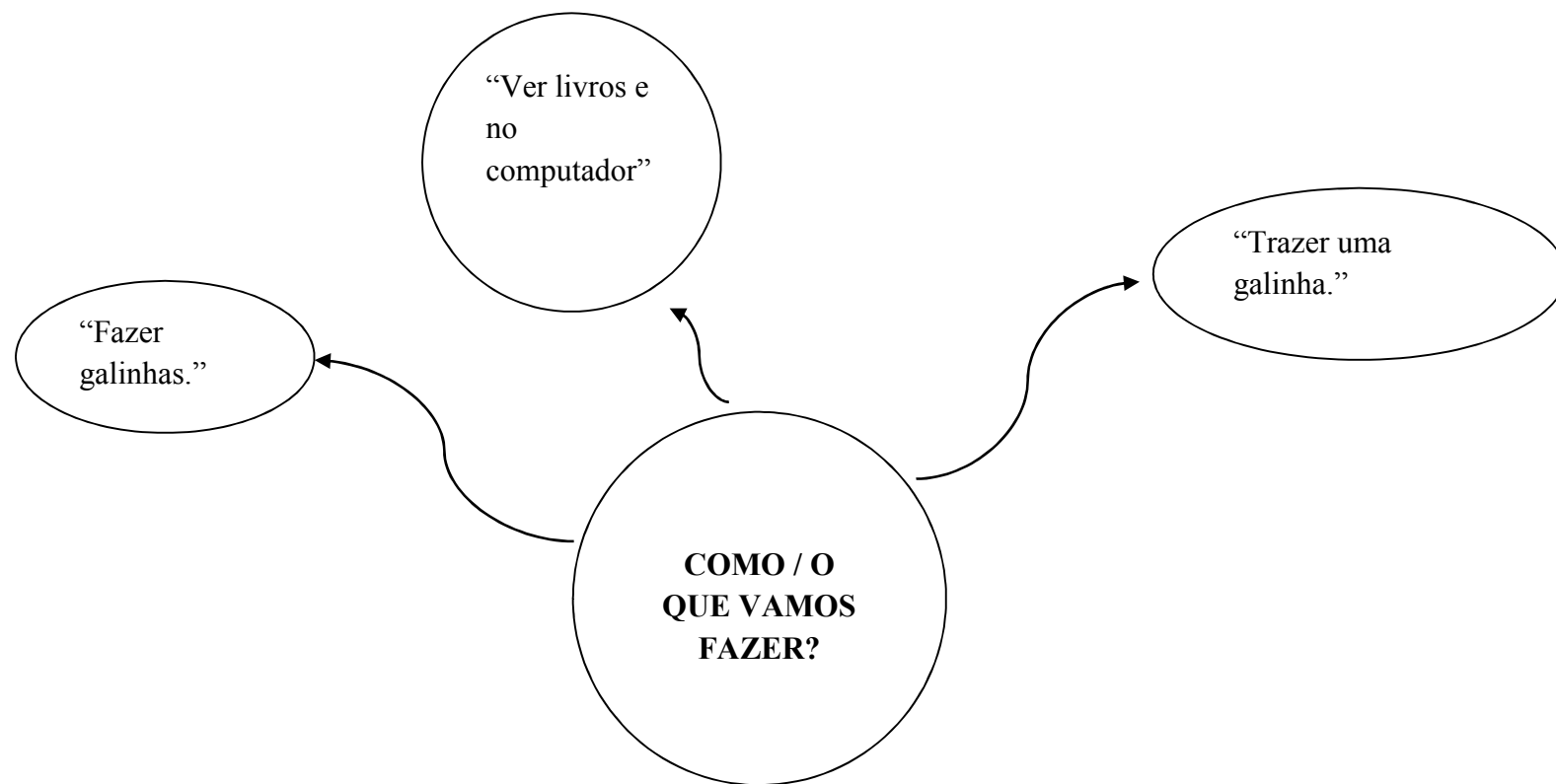
Ilustração 40 - Silhueta de uma ave

Reflexão: Ao contrário do que eu esperava as crianças mostraram-se muito interessadas na exploração dos livros, talvez porque estejam habituadas a isso, uma vez que o projeto de grupo “Brincar com as letras e palavras” faz com que eles tenham um contacto regular com os livros. Desde início revelaram ter conhecimentos sólidos sobre o corpo humano e sobre a sua forma de funcionamento, por isso rapidamente assimilaram o conhecimento que se pretendia. O facto de terem este conhecimento sobre o corpo humano, tornou mais fácil a aprendizagem sobre as aves, porque tinham sempre um termo de comparação. A realização dos jogos permitiu que as crianças explorassem corporalmente essas diferenças e semelhanças (entre o corpo humano e o da ave), porém não correu como esperávamos. As crianças mais pequenas tiveram alguma dificuldade em compreender as regras, por isso talvez o jogo fosse complicado demais para elas. A aprendizagem da música revelou-se uma surpresa, as crianças aprenderam muito rapidamente e não se voltaram a esquecer das partes constituintes do corpo, o que mostra que é um grupo que se relaciona de forma positiva com a expressão musical. Nestas atividades, notaram-se melhorias no trabalho cooperativo, sendo que as crianças já são capazes de esperar pela sua vez e dar a vez aos colegas.

APÊNDICE 28: “A galinha” – Teias







APÊNDICE 29: Documentos relativos ao quarto conjunto de atividades

A) “Como são as galinhas?”

Tabela 27 - Planificação n.º 4 - “De onde vem a pena?”

Destinatários: Grupo de 20 crianças entre os três e os seis anos		
Questão de partida: “Como são as galinhas?”		
Conhecimentos Prévios: “São fofinhas.”; “Têm penas.”; “São muito queridas para os filhos.”; “Põem muitos ovos.”; “Comem milho, couves e o que não presta.”		
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Representar a figura da galinha, identificando as partes constituintes; - Relacionar as partes constituintes da galinha com diferentes figuras geométricas; - Indicar o tipo de alimentação da galinha; - Reconhecer o motivo pelo qual as galinhas não voam; - Partilhar conhecimentos adquiridos com os pais; - Cumprir regras de jogo. 		
Atividade (s) que visa (m) responder à questão: Atividade 1 – Construção de galinhas com Tangram e Pattern Blocks Atividade 2 – Alimentação das galinhas e porque é que as galinhas não voam Atividade 3 – Atividade com os pais: Galinha para colorir Atividade 4 – Jogos		
Atividade 1 - Construção de galinhas com Tangram e Pattern Blocks		
Área (s) de Conteúdo: Matemática, Expressão Plástica, Conhecimento do Mundo	Duração: 20 minutos	Organização: Pares
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Dois Tangrams; Pattern Blocks; folhas brancas; material de desenho.	
Operacionalização	O grupo é dividido em pares. Cada uma das crianças mais velhas escolhe um par (criança mais nova). A cada par é disponibilizado um tangram ou algumas peças dos Pattern Blocks. Com essas peças, os pares devem construir a figura de uma galinha. De seguida, devem fazer o registo dessa figura numa folha de papel.	

Estratégias de Avaliação	No final da construção da galinha, as crianças devem identificar quais as peças que usaram para essa construção e fazê-las corresponder a uma determinada parte do corpo da galinha.	
Atividade 2 – Alimentação das galinhas e porque é que as galinhas não voam		
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo	Duração: 15 minutos	Organização: <u>Fases um e dois:</u> Grande Grupo <u>Fase três:</u> Quatro grupos de cinco elementos cada
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: História “Como é que uma galinha...”, de Isabel Minhós Martins e Yara Kono (Planeta Tangerina)	
Operacionalização	<u>Fase um:</u> Leitura e análise da história “Como é que uma galinha...”, de Isabel Minhós Martins e Yara Kono (Planeta Tangerina); <u>Fase dois:</u> Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças; <u>Fase três:</u> As crianças são divididas em grupos de cinco elementos cada e com a ajuda dos adultos irão pesquisar na Internet informação que dê resposta às questões “O que é que as galinhas comem?” e “Porque é que as galinhas não voam?”.	
Atividade 3 – Atividade com os pais: Galinha para colorir		
Área (s) de Conteúdo: Expressão Plástica	Destinatários: Crianças e pais	
Operacionalização	A cada criança é dada uma folha com uma galinha desenhada. Em casa, com a ajuda dos pais e recorrendo a vários materiais, a criança preencherá a galinha, levando o trabalho para a sala do JI para mostrar aos colegas.	
Atividade 4 – Jogos		
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Expressão Dramática; Expressão Musical; Expressão Motora.	Duração: <u>Jogo 1:</u> 15 minutos <u>Jogo 2:</u> 15 minutos	Organização: Grande Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Nove arcos coloridos; nove canetas da cor dos arcos; computador; música “Tuguinha Mix” do Avô Cantigas; quatro cones.	
Operacionalização	<u>Jogo 1:</u> Jogo da gaiola O adulto coloca os quatro cones a delimitar o espaço da gaiola. Quando o jogo se inicia, todas as crianças estão dentro da gaiola. Quando a música começa, as crianças saem da gaiola, deslocando-se da maneira indicada pelo adulto (humano, galinha, avestruz, piriquito, entre outros). Quando a música para, as crianças voltam à gaiola e ficam estáticas. Quem se mexer, sai do jogo.	

	<p><u>Jogo 2:</u> Jogo da mamã galinha</p> <p>O grupo é dividido em pares. A cada par é dado um arco e uma caneta da mesma cor. O arco representa o ninho e a caneta a comida. Um elemento do par é a mamã galinha, enquanto o outro se coloca dentro do arco, de cócoras, e finge ser um pintainho. Quando a música começa, a mãe galinha desloca-se pelo espaço. Quando esta para, procura a comida do seu pintainho e leva-a até ele. Sai do jogo o último par a concluir a tarefa.</p>
Estratégias de Avaliação	Reflexão com as crianças sobre o cumprimento das regras de jogo.

Reflexão: Com todas estas atividades as crianças perceberam o corpo/figura da galinha, o que se revelou de forma mais notória na atividade do tangram. Ainda nessas atividades, as crianças revelaram ter adquirido competências de trabalho em grupo, conseguindo dividir tarefas entre o par, sem que nós dessemos sugestões.

B) “As galinhas usam cuecas?”

Tabela 28 - Planificação n.º 5 - “De onde vem a pena?”

Destinatários: Grupo de 20 crianças entre os três e os seis anos		
Questão de partida: “As galinhas usam cuecas como estas que temos aqui penduradas?”		
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Formular hipóteses; - Estimular a criatividade. 		
Atividade (s) que visa (m) responder à questão: <u>Atividade 1</u> – “E se as galinhas usassem cuecas, como punham os ovos?”		
Atividade 1 - “E se as galinhas usassem cuecas, como punham os ovos?”		
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo; Expressão Plástica	Duração: 25 minutos	Organização: Grande Grupo

Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: História “E se os bichos se vestissem como gente”, de Luísa Ducla Soares (Editora Civilização); folhas brancas A4; material de desenho.
Operacionalização	Leitura da história “E se os bichos se vestissem como gente”, de Luísa Ducla Soares (Editora Civilização). Para continuar a história descrita acima, as crianças tem de ilustrar numa folha branca a resposta à pergunta “E se as galinhas usassem cuecas, como punham os ovos?”.
Estratégias de Avaliação	Reflexão e comparação das respostas das crianças.

Reflexão: As crianças revelaram-se muito criativas, quer na questão colocada, quer na resposta dada. Nesta atividade aprendi, sobretudo, que mesmo a partir de uma pergunta que nos pode parecer absurda, podemos realizar aprendizagens significativas.

C) “Como nascem os pintainhos?”

Tabela 29 - Planificação n.º 6 - “De onde vem a pena?”

Destinatários: Grupo de 20 crianças entre os três e os seis anos
Questão de partida: “Como nascem os pintainhos?”
Conhecimentos Prévios: “Os pintainhos nascem dos ovos.”; “Há galos que são os maridos das galinhas.”; “As galinhas voltam para a capoeira para pôr os ovos.”; “As galinhas são muito queridas para os filhos.”; “As galinhas dão comer aos pintainhos.”.
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o processo de gestação do pintainho; - Ordenar imagens alusivas às diferentes fases de nascimento/crescimento do pintainho; - Desenvolver a responsabilidade; - Criar hábitos de prestação de cuidados; - Resolver conflitos e trabalhar a pares; - Agrupar objetos, formando conjuntos, de acordo com as suas características;

- Formar sequências com regras específicas.		
Atividade (s) que visa (m) responder à questão: Atividade 1 – Como nascem os pintainhos? Atividade 2 – Ovos de estimação Atividade 3 - Matovos		
Atividade 1 - Como nascem os pintainhos?		
Área (s) de Conteúdo: Conhecimento do Mundo	Duração: 10 minutos	Organização: Grande Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: PowerPoint; computador; imagens.	
Operacionalização	As crianças estão sentadas nas almofadas e é-lhes mostrado um PowerPoint com várias questões às quais devem dar resposta. Nesse mesmo PowerPoint será apresentada a evolução do ovo e o nascimento do pintainho. Para consolidar o que aprenderam, é-lhes dada uma folha com quatro imagens que deverão pintar, cortar e colar segundo a ordem correta.	
Estratégias de Avaliação	Atividade de consolidação de conhecimentos.	
Atividade 2 – Ovos de estimação		
Área (s) de Conteúdo: Formação Pessoal e Social	Duração: Todos os dias úteis	Organização: Pares
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Ovos cozidos; copos de plástico; canetas permanentes.	
Operacionalização	As crianças dividem-se em pares. A cada par é dado um ovo que deve ser colorido a gosto das crianças. As crianças devem cuidar desse ovo até ao final do estágio (20 de junho), nunca o deixando sozinho. Quem cuidar convenientemente do ovo obterá um prémio.	
Estratégias de Avaliação	As estagiárias, através da observação diária, avaliam a prestação de cada criança.	

Atividade 3 - Matovos		
Área (s) de Conteúdo: Matemática		Duração: 20 minutos (10 minutos cada fase)
		Organização: Grande Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Matovos; arcos coloridos.	
Operacionalização	<p>Fase um: Inicialmente cada criança construirá o seu Matovo, de seguida são realizadas diversas atividade de seriação e interseção de conjuntos. Inicialmente o adulto dispõe sobre a mesa dois arcos atribuindo uma característica a cada um deles, por exemplo, no arco amarelo só entram os Matovos com cabelo amarelo, e no arco azul, só entram os Matovos com laços azuis. Cada criança tem de colocar o seu Matovo no arco correspondente, ou na interseção dos dois consoante o caso. A atividade vai-se dificultando adicionando mais arcos, até que o adulto considere adequado às capacidades e compreensão das crianças.</p> <p>Fase dois: O adulto cria o seu Matovo, e passa a caixa à criança seguinte, esta terá que construir o seu Matovo tendo apenas uma peça diferente do Matovo do adulto, e assim sucessivamente até terminarem as peças, ou até todas as crianças realizarem a atividade.</p>	
Estratégias de Avaliação	Observação por parte do adulto do raciocínio lógico-matemático de cada criança.	

Reflexão: Este conjunto de atividades foi a tarefa mais difícil ao nível da gestão do trabalho cooperativo, cuidar de um ovo a pares, foi um desafio para as crianças. Primeiro porque as crianças mais velhas tinham a ideia que os pequenos não eram capazes de tomar conta do ovo eficazmente e depois porque todos queriam ter um ovo só para si. Porém com o decorrer da atividade foram-se deparando com alguns obstáculos, como por exemplo não poderem deixar o ovo sozinho, que os levou a necessitar do par e que vinhou a real aprendizagem do que é trabalhar cooperativamente. Outra surpresa foi a capacidade das crianças na realização da atividades com os Matovos, nomeadamente da interseção de conjuntos. A educadora já tinha realizado com eles uma atividade semelhante, mas utilizando apenas um arco. Foi surpreendente ver que alguns deles conseguiram entender a interseção de conjuntos ao ponto de realizarem a tarefa com quatro arcos. Isto mostra-nos que é importante desafiarmos as capacidades da criança, pois estas podem revelar-se maiores do que nós esperávamos.

D) “A galinha é pequena?”

Tabela 30 - Planificação n.º 7 - “De onde vem a pena?”

Destinatários: Grupo de 20 crianças entre os três e os seis anos		
Questão de partida: “A galinha é pequena?”		
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Fazer estimativas; - Compreender os conceitos “alto” e “baixo”; - Utilizar instrumentos de medida para medir alturas; - Comparar alturas com e sem instrumentos de medida. 		
Atividade (s) que visa (m) responder à questão: Atividade 1 – Alturas		
Atividade 1 – Alturas		
Área (s) de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação – Matemática	Duração: <u>Fase um:</u> 10 minutos <u>Fase dois:</u> 30 minutos <u>Fase três:</u> 10 minutos	Organização: <u>Fase um:</u> Grande Grupo <u>Fase dois:</u> Pares <u>Fase três:</u> Grande Grupo
Recursos	Humanos: Grupo; educadora; estagiárias. Materiais: Papel Kraft; canetas de feltro; régua; lápis de carvão; penas encontradas; desenho linear de uma galinha.	
Operacionalização	<u>Fase um:</u> Conversa com as crianças a fim de estas compreenderem o conceito de altura. De seguida o adulto dá às crianças a liberdade de serem elas próprias a se ordenarem por alturas, chegando à conclusão de quem é a criança mais alta e a mais baixa. <u>Fase dois:</u> As crianças são divididas em pares e cada um dos pares é chamado para se medir. Cada uma das crianças do par mede o colega, com ajuda do adulto, e marca essa altura no papel. De seguida trocam de posição e chamam outro par. <u>Fase três:</u> Reflexão sobre as alturas: verificar se efetivamente as estimativas feitas correspondem à realidade. De seguida, assinala-se a altura da galinha e coloca-se a imagem já preenchida com as penas encontradas (pelas crianças) e compara-se com as alturas das crianças. Deste modo, as crianças verificam que a criança considerada como a mais baixa do grupo é maior do que a galinha.	

Reflexão: Nesta atividade, se tivéssemos mais tempo, poderíamos ter aprofundado mais o conceito de medida e relacioná-lo com outros aspectos já abordados, como por exemplo a alimentação da galinha. Porém como foi a última atividade do projeto, teve que ser feita num curto espaço de tempo o que não nos permitiu avançar mais.

Documentação Fotográfica:

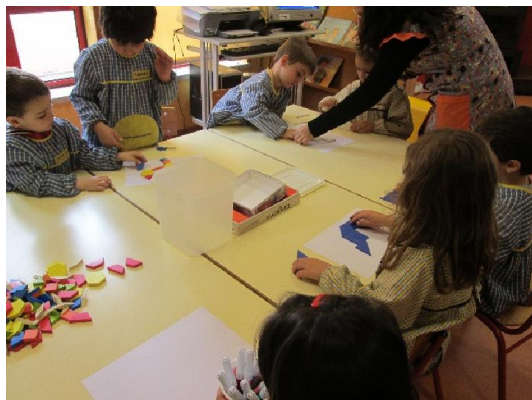


Ilustração 41 - Construção de galinhas com o tangram e os pattern blocks

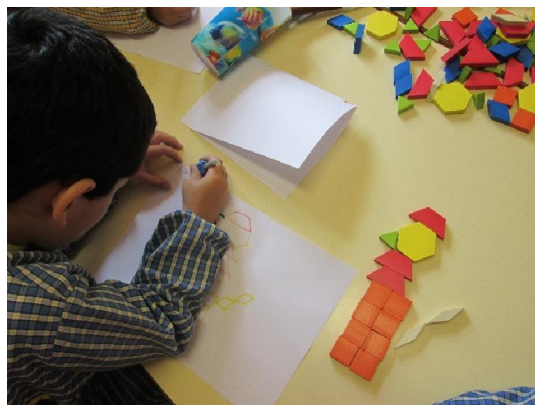


Ilustração 42 - Desenhos das galinhas construídas



Ilustração 43 - Trabalho plástico feito com os pais



Ilustração 44 - Jogo da gaiola



Ilustração 45 - Jogo da mamã galinha



Ilustração 46 - Interseção de conjuntos e construção de sequências com os Matovos



Ilustração 47 - Atividades "Como nascem os pintainhos?" e "Ovos de Estimação"



Ilustração 48 - Medição de Alturas



Ilustração 49 - Atividade "A galinha é pequena?"



Ilustração 50 - Atividade "E se as galinhas usassem cuecas?"

APÊNDICE 30: Teia Final

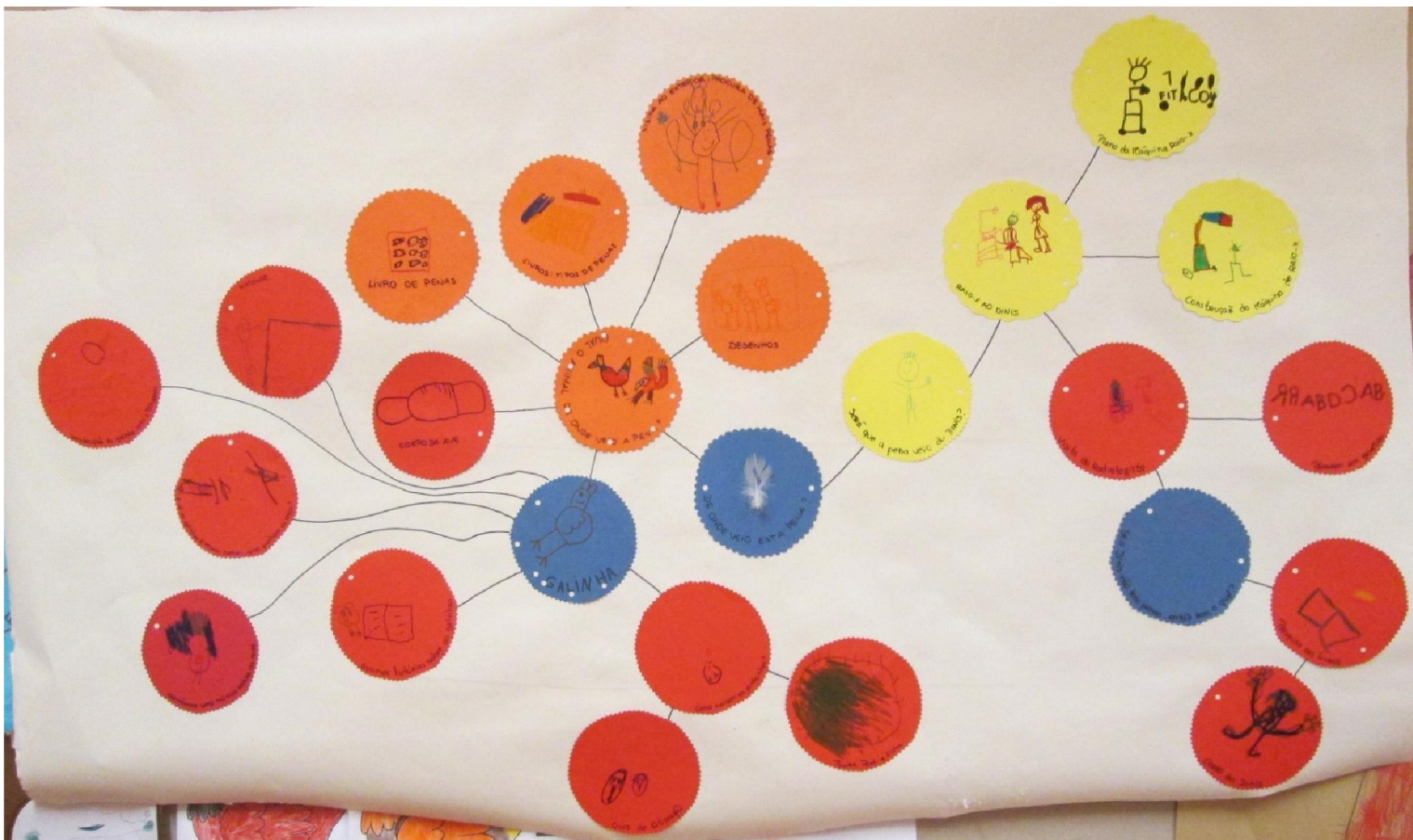


Ilustração 51 - Teia Final

APÊNDICE 31: Divulgação



Ilustração 52 - Construção do Calendário de Atividades



Ilustração 53 - Divulgação 1



Ilustração 54 - Calendário de Atividades

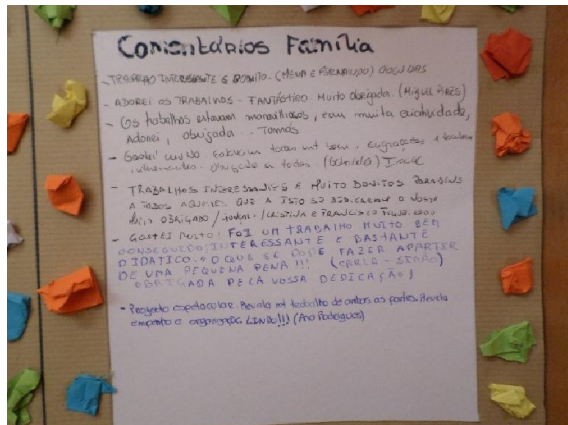


Ilustração 55 - Comentários da Família



Ilustração 56 - Atividades com os pais



Ilustração 57 - Divulgação 2

APÊNDICE 32: Avaliação do Projeto

“Será que realizei um projeto?”, esta é a questão que coloco para avaliar o projeto que implementámos.

Para a responder, começo por comparar aquilo que foi o nosso projeto com a perspectiva de Katz e Chard (1997) no livro “A Abordagem de Projeto na Educação de Infância”.

Katz e Chard (1997. p.3) definem projeto como “um estudo aprofundado de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...) que envolve as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas.” No nosso caso o projeto repartiu-se no estudo de três tópicos (mistério da pena, estudo do corpo humano e do corpo da ave, e estudo da galinha), cujas atividades foram escolhidas e planeadas, em conjunto, pelas crianças e pelos adultos, de acordo com os seus interesses e conhecimentos prévios.

No livro citado acima, Katz e Chard delimitam os objetivos da Abordagem de Projeto, dos quais saliento e analiso:

- Preparar a criança para resolver problemas correntes dentro e fora da sala de atividades ou do JI;
- Aprofundar a compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente, através de experiências da vida real e do dia-a-dia;
- Melhorar a compreensão das crianças em relação ao mundo que as rodeia e fortalecer a sua vontade de continuarem a aprender;
- Construir um currículo integrado;
- Sentir o grupo como sendo comunidade, fomentando o espírito de cooperação, o sentido de pertença e a contribuição para vida em grupo.

Na medida em que o nosso projeto consistiu na delineação de um itinerário investigativo com intuito de dar resposta à questão de partida: “De onde vem esta pena?”, as crianças experimentaram atividades que lhes proporcionaram o desenvolvimento de capacidades como a observação, análise crítica, exploração, manipulação de objetos e planeamento, o que se tornará útil no seu dia-a-dia para a

resolução de problemas que surjam no seu quotidiano, bem como noutros trabalhos escolares.

O facto de termos optado sempre por atividades e experiências reais, significativas para as crianças, permitiu que estas adquirissem o conhecimento mais rapidamente e que este ficasse consolidado. Por exemplo, a visita do radiologista permitiu que as crianças tivessem um maior contacto com a realidade, o que despertou um maior interesse e por isso um maior envolvimento e aprendizagem. As atividades de construção também foram propícias ao desenvolvimento dessas capacidades bem como de competências de cooperação e socialização. As crianças sentiram que todos contribuíram para o resultado final e para o sucesso do grupo, o que despoletou o tal sentido de comunidades, descrito acima.

Conseguimos criar um currículo integrado na medida em que fomos trabalhando todas as áreas de conteúdo, porém se tivéssemos mais tempo teríamos trabalhado mais as áreas de expressões, que achamos que as crianças não estão muito despertas para a maioria delas.

Desta forma creio termos cumprido todos os objetivos da Abordagem de Projeto definidos pelos autores.

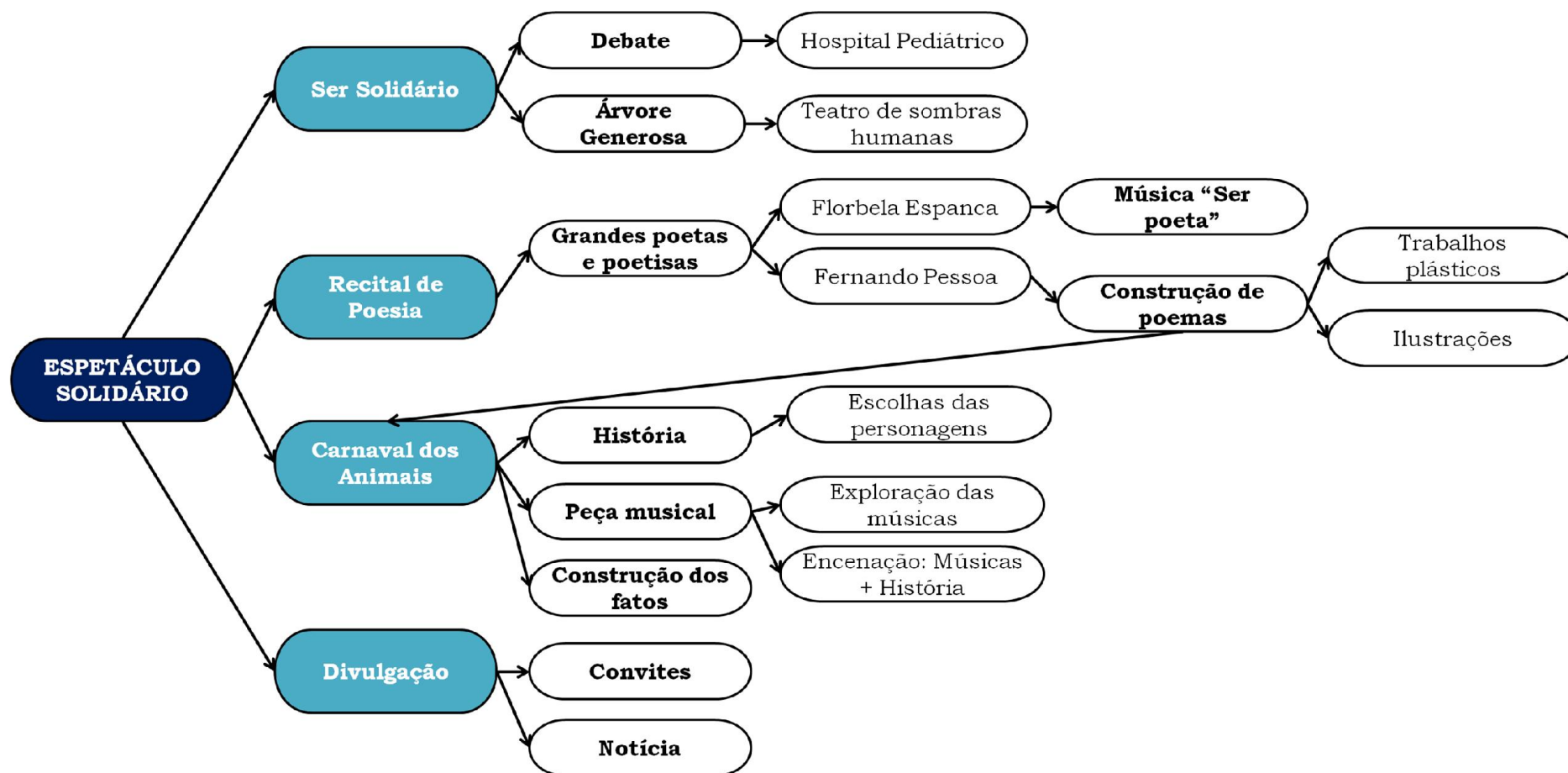
Depois de perceber que, na teoria, implementámos um projeto, penso que a única forma de reconhecer se realmente o foi na prática é a avaliação feita pelas crianças e pela família.

Como já referi, ao longo de todo o projeto as crianças mostraram entusiasmo, interesse e vontade de continuar, pelo que significa que o tópico escolhido foi pertinente. Porém, onde tivemos mais certezas que o projeto foi bem conseguido foi na fase da divulgação. Nessa fase revimos tudo o que foi feito com as crianças e estas demonstraram ter adquirido a maioria dos conhecimentos que tínhamos colocado como metas. Já na exposição e apresentação do trabalho aos pais e ao outro grupo do JI, ficámos surpresas com a capacidade que as crianças tiveram em comunicar e explicar a exposição. Isso revela-nos que as aprendizagens foram suficientemente significativas, já que não foram esquecidas. Até as crianças, que geralmente estão menos implicadas nas tarefas, fizeram uma boa comunicação. O feedback dos pais foi muito importante porque nos deu a conhecer uma realidade diferente. Estes disseram-nos que as crianças falaram muito deste projeto em casa e que o fizeram com grande

entusiasmo. Isto para mim é muito gratificante, porque no fim de contas, mostra que cumprimos o nosso papel, demos aquelas crianças ferramentas que as ajudarão e acompanharão para a vida e sobretudo contribuímos para o seu crescimento harmonioso e feliz.

Referências Bibliográficas: Katz, L; & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICE 33: Teia construída pelas estagiárias



APÊNDICE 34: Planificação geral do projeto

Tabela 31 - Planificação Geral do Projeto "Artistas Fora de Portas"

“O que é ser solidário?”				
Atividade	Descrição	Objetivo(s)	Calendarização	Resultados esperados
Debate / Conversas informais	Debate que responda às questões: ♦ “O que é ser solidário?”; ♦ “Porque devemos ser solidários?”; ♦ “Que atitude tem alguém que é solidário?”; ♦ “Que valores se relacionam com o ser solidário?”; ♦ “Com quem queremos ser solidários?”.	♦ Promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; ♦ Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade	Mais pronunciado no início do projeto (dezembro), mas prolonga-se ao longo do mesmo.	Com esta ação pretende-se que os alunos sejam capazes de: ♦ Compreender o significado da palavra “solidário” e identificar ações que lhe correspondam; ♦ Perceber a importância de se ser solidário; ♦ Escolher com quem e como querem ser solidários.
Exploração de histórias	Exploração de diferentes histórias que evoquem valores como a amizade, o amor, a generosidade, a solidariedade, o respeito pelo outro, entre outros.	♦ Facultar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação, cooperação e intervenção consciente e responsável na realidade circundante.	♦ Dezembro; ♦ Janeiro.	Com esta ação pretende-se que os alunos: ♦ Contactem com histórias que evoquem os valores que pretendemos explorar; ♦ Sejam capazes de identificar atitudes corretas e incorretas para com os outros; ♦ Relacionem os acontecimentos da história com acontecimentos da vida real, refletindo e tirando elações sobre eles.

Preparação do Espetáculo Solidário				
Atividade	Descrição	Objetivo(s)	Calendarização	Resultados esperados
Encenação da Peça Musical “Carnaval dos Animais”	A encenação d’ “O Carnaval dos Animais” junta a exploração da peça musical de Camille Saint-Saëns com	♦ Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de	O conjunto de atividades para a execução da encenação ocorreu	Com esta ação pretende-se que os alunos: ♦ Dominem, progressivamente, os meios de expressão e comunicação;

	uma adaptação da história criada por José Varela.	expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios; ♦Facultar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação, cooperação e intervenção consciente e responsável na realidade circundante.	ao longo de todo o projeto (dezembro a fevereiro).	♦Conheçam os elementos essenciais da expressão visual, corporal e musical e as regras da sua organização; ♦Sejam capazes de organizar uma encenação no seu todo, cada vez com mais autonomia, privilegiando o trabalho em equipa.
Grandes Poetas	Organização de um recital de poesia e uma exposição de obras plásticas em colaboração com as famílias.	♦Fomentar o gosto pela lírica e expressão escrita; ♦Incentivar a relação escola/família; ♦Proporcionar aos alunos o contacto com grandes nomes da poesia portuguesa.	O conjunto de atividades para a execução do recital de poesia ocorreu ao longo de todo o projeto (dezembro a fevereiro).	Com esta ação pretende-se que os alunos: ♦Adquiram o gosto pelo texto poético; ♦Conheçam algumas obras de alguns poetas portugueses; ♦Desenvolvam a sensibilidade estética; ♦Conheçam os elementos essenciais da expressão visual e escrita e as regras da sua organização.
Teatro de sombras humanas	Realização de um teatro de sombras humanas a partir da exploração de uma história trabalhada anteriormente, que evoca valores da amizade e generosidade.	♦Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios	♦ Janeiro; ♦ Fevereiro.	Com esta ação pretende-se que os alunos: ♦Conheçam os elementos essenciais da expressão visual, corporal e musical e as regras da sua organização.

Divulgação do Espetáculo Solidário				
Atividade	Descrição	Objetivo(s)	Calendarização	Resultados esperados
Notícia	Criação de uma notícia para dar a conhecer a iniciativa, que será enviada para jornais locais.	<ul style="list-style-type: none"> ♦Promover o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação escrita; ♦Divulgar o Espetáculo Solidário. 	♦ Janeiro.	<p>Com esta ação pretende-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦Conheçam diferentes meios de divulgação; ♦Sejam capazes de redigir corretamente uma notícia; ♦Trabalhem de forma cooperativa, respeitando as opiniões dos outros.
Convite	Criação de um convite para o Espetáculo Solidário.	<ul style="list-style-type: none"> ♦Promover o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação escrita; ♦Divulgar o Espetáculo Solidário; ♦Potenciar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária. 	♦ Janeiro.	<p>Com esta ação pretende-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦Conheçam diferentes meios de divulgação; ♦Sejam capazes de redigir corretamente uma notícia; ♦Trabalhem de forma cooperativa, respeitando as opiniões dos outros.

APÊNDICE 35: Planificação pormenorizada do projeto

Tópico 1: O que é ser solidário?

♦ Debate / Conversas Informais

Debate “O que é ser solidário?”
--

1 de dezembro de 2014

Descrição: A sala estará organizada da forma habitual (mesas dispostas em três colunas). Dar-se-á início à conversa com os alunos durante a qual se lançam as seguintes questões:

- ♦ “O que é ser solidário?”;
- ♦ “Porque devemos ser solidários?”;
- ♦ “Que atitudes tem uma pessoa que é solidária?”;
- ♦ “Com quem queremos ser solidários?”.

Registar-se-ão as respostas no quadro e posteriormente nas folhas dos dossiês individuais.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Respeitar regras da interação discursiva:
 - ♦ Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar;
 - ♦ Respeitar o princípio de cortesia.
- ♦ Produzir um discurso oral com correção:
 - ♦ Falar de forma audível;
 - ♦ Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa;
 - ♦ Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.
- ♦ Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, uma vez que em atividades seguintes os alunos serão questionados sobre atitudes e terão que as relacionar com os valores explorados.

CrITÉrios de AvaliaÇão:

- ◆ Respeita as regras da intera  o discursiva;
- ◆ Produz um discurso oral com corre  o;
- ◆ Demonstra valores e atitudes que correspondem a um cidadão consciente e participativo numa sociedade democrática.

As institui  es

2 de dezembro de 2014

Descri  o: A cada aluno será entregue um cartão com imagens ou frases correspondentes a diferentes institui  es ou serviços. No quadro serão afixadas cinco casas e dar-se-   o sinal de partida. Os alunos com os cartões referentes    mesma institui  o ou serviço terão de se juntar e colocá-los numa das casas afixadas no quadro. O jogo termina quando todas as casas estiverem preenchidas. No final far-se-   corre  o coletiva e encontrar-se-ão os nomes das institui  es ou serviços representados em cada casa. Para consolidar este conteúdo será realizada a ficha do manual bem como um jogo disponível no CD multim  dia. No decorrer da atividade deverá conversar-se com os alunos no sentido de perceber quais as institui  es locais que estes conhecem. No final, será escolhida a institui  o com a qual pretendem ser solidários.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Cinco casas de cartolina; Imagens / frases relativas a institui  es e serviços; CD Multim  dia; Manual de Estudo do Meio.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ◆ Contactar e recolher dados sobre coletividades, institui  es e serviços:

- ♦ Reconhecer e valorizar as funções das diferentes instituições;
- ♦ Identificar instituições locais.

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, tendo em conta o desempenho dos alunos nos diferentes jogos bem como o seu discurso sobre o tema.

Crterios:

- ♦ Contacta e recolhe dados sobre coletividades, instituições e serviços:
 - ♦ Reconhece e valoriza as funções das diferentes instituições;
 - ♦ Identifica instituições locais.



Ilustração 58 - Jogo das instituições

Exploração da história “Natal nas Asas do Arco-Íris”

16 de dezembro de 2014

Descrição: A turma encontrar-se-á na disposição regular. As alunas estagiárias apresentarão a história “Natal nas Asas do Arco-Íris” de Maria Alice Cardoso com recurso a diferentes materiais: imagens reversíveis e confettis. A partir disso explorar-se-á a mensagem da história. De seguida, construir-se-á um cachecol coletivo chamado “Natal numa palavra”. A cada aluno será dado um rolo de papel que este pintará da cor que desejar. Depois disso cada um escolherá uma palavra que, para si,

represente o Natal. Finalmente juntar-se-ão os rolos de papel e construir-se-á o cachecol coletivo.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: História “Natal nas asas do arco-íris”; Imagens para reprodução da história; Confettis; Vinte e um rolos de papel; Tintas e pincéis; Cordel.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Ouvir e ler textos literários;
- ♦ Compreender o essencial de um texto lido:
 - ♦ Partilhar ideias e sentimentos;
 - ♦ Identificar o tema ou referir o assunto do texto;
 - ♦ Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história;
 - ♦ Fazer inferências (de sentimento – atitude).

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante e da análise do discurso do aluno acerca do tema.

CrITÉrios:

- ♦ Compreende o essencial de um texto lido:
 - ♦ Partilha ideias e sentimentos;
 - ♦ Identifica o tema ou referir o assunto do texto;
 - ♦ Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história;
 - ♦ Faz inferências (de sentimento – atitude).



Ilustração 59 - Cachecol Natal numa palavra

Exploração da história “Urso caça-borboletas”

19 de janeiro de 2015

Descrição: A turma será dividida em três grupos e ser-lhe-á apresentada a história “Urso caça-borboletas” de Susanna Isern. De seguida, em conversa com os alunos, explorar-se-á a história, identificando-se os elementos da ação: espaço, tempo e personagens). Depois de explorada a história (atitudes e valores das personagens), dar-se-á início ao trabalho de grupo. Cada grupo terá de alterar a história de acordo com as indicações que lhes forem facultadas através de um sorteio (alterar o espaço, alterar as características das personagens ou alterar o final). No final da atividade, cada grupo apresentará o texto criado à turma que discutir-se-á a correção do mesmo.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Livro “Urso caça-borboletas” de Susanna Isern.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância;
- ♦ Organizar a informação de um texto lido;
- ♦ Redigir textos com correção:
 - ♦ Planificar a escrita de textos;
 - ♦ Recontar e contar;
 - ♦ Construir frases com grau de complexidade crescente;
 - ♦ Propor alternativas distintas: alterar o espaço, as características das personagens, a história e/ou o final;
- ♦ Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:
 - ♦ Partilhar ideias e sentimentos;
 - ♦ Identificar o tema ou referir o assunto do texto;
 - ♦ Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história;
 - ♦ Fazer inferências (de sentimento – atitude);
 - ♦ Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, da análise do discurso do aluno acerca do tema e dos registos escritos produzidos pelos alunos.

Critérios:

- ♦ Organiza a informação de um texto lido;
- ♦ Redige textos com correção:
 - ♦ Planifica a escrita de textos;
 - ♦ Reconta e contar;
 - ♦ Constrói frases com grau de complexidade crescente;
 - ♦ Propõe alternativas distintas: alterar o espaço, as características das personagens, a história e/ou o final;
- ♦ Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:
 - ♦ Partilha ideias e sentimentos;
 - ♦ Identifica o tema ou referir o assunto do texto;
 - ♦ Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história;
 - ♦ Faz inferências (de sentimento – atitude);
 - ♦ Exprime sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos;

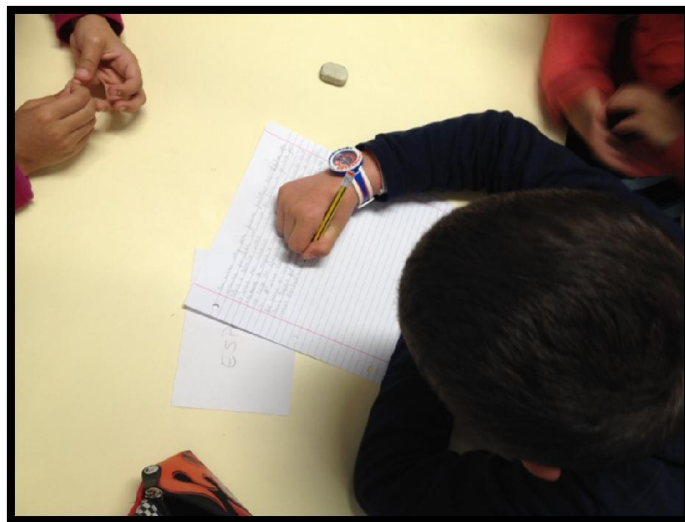


Ilustração 60 - Alteração da história "Urso Caça-borboletas"

Exploração da história “A Árvore Generosa”

20 de janeiro de 2015

Descrição:

Parte 1: A turma será dividida em quatro grupos. O adulto apresentará o livro “A Árvore Generosa” de Shel Silverstein e fará algumas questões à turma tendo por base o título:

- ♦ “Qual será o tema desta história?”;
- ♦ “Que personagens terá?”

De seguida, as alunas estagiárias apresentarão a história com recurso a um teatro de sombras. Após a apresentação da história, conversar-se-á com os alunos para que estes interpretem as intenções e emoções das personagens, identifiquem as suas características e debatam acerca das questões:

- ♦ “O que é a amizade?”;
- ♦ “Será que o menino foi amigo da árvore?”.

A partir daí será pedido a cada grupo que altere a história de acordo com o que considera ser a atitude mais correta do menino para com a árvore. No final da redação dos textos, cada grupo apresentará a sua história através do teatro de sombras.

Parte 2: A cada aluno será entregue uma árvore igual à árvore da história, a partir da qual será feita uma revisão de conteúdos de Estudo do Meio. Em conversa coletiva, identificar-se-á o nome da planta, as suas características e os seus constituintes, que serão registados na folha de cada um.

Parte 3: À medida que os alunos forem terminando as atividades propostas, ajudarão na construção de um cartaz sobre a história recorrendo à técnica de pintura com pastel.

Parte 4: Ainda em grupo, será introduzido o conceito de quádruplo a partir de um problema que incluiu a árvore da história. Depois disso, a cada grupo será entregue um enunciado com um problema que terá de ser resolvido numa folha A3, incorporando os conceitos de dobro, metade e quádruplo.

Parte 5: Depois de terminadas estas atividades decidiu-se que iríamos apresentar um teatro de sombras humanas no Espetáculo Solidário que representa a história “A Árvore Generosa”. Os ensaios tiveram início na última semana de janeiro.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Estrutura para o teatro de sombras; Imagens para o teatro de sombras; Computador; Música ambiente para a apresentação da história; papel de cenário; Pastel; Folhas com a árvore; Situação-problema; Folhas A3.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

Português:

- ♦ Ouvir ler e ler textos literários;
- ♦ Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;
- ♦ Produzir discursos com diferentes finalidades.
- ♦ Planificar a escrita de textos;
- ♦ Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:
 - ♦ Partilhar ideias e sentimentos;
 - ♦ Recontar e contar;
 - ♦ Identificar o tema ou referir o assunto do texto;
 - ♦ Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história;
 - ♦ Fazer inferências (de sentimento – atitude);
 - ♦ Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos;
 - ♦ Propor alternativas distintas: alterar a história e/ou o final.

Estudo do Meio:

- ♦ Rever conteúdos:
 - ♦ Identificar os constituintes das plantas;
 - ♦ Distinguir plantas completas e incompletas;
 - ♦ Reconhecer os diferentes ambientes onde vivem as plantas;
 - ♦ Distinguir árvores de folha caduca ou persistente/perene.

Matemática:

- ♦ Multiplicar números naturais;
- ♦ Dividir números naturais:
 - ♦ Utilizar adequadamente os termos «dobro», «quádruplo» e «metade».

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, da análise do discurso do aluno acerca do tema e dos registos escritos produzidos pelos alunos.

CrITÉrios:

PortuguÊs:

- ♦ Produz discursos com diferentes finalidades;
- ♦ Planifica a escrita de textos;
- ♦ Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;
- ♦ Partilha ideias e sentimentos;
- ♦ Reconta e conta;
- ♦ Identifica o tema ou refere o assunto do texto;
- ♦ Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história;
- ♦ Faz inferências (de sentimento – atitude);
- ♦ Exprime sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos;
- ♦ Propõe alternativas distintas: alterar a história e/ou o final;

Estudo do Meio:

- ♦ Identifica os constituintes das plantas;
- ♦ Distingue plantas completas e incompletas;
- ♦ Reconhece os diferentes ambientes onde vivem as plantas;
- ♦ Distingue árvores de folha caduca ou persistente/perene.

Matemática:

- ♦ Utiliza adequadamente os termos «dobro», «quádruplo» e «metade».



Ilustração 61 - Atividades desenvolvidas no âmbito da história "A Árvore Generosa"

5.2. Carnaval dos Animais

Exploração da história adaptada “O Carnaval dos Animais” de José Varela

1 de dezembro de 2014

Descrição: A turma estará organizada segundo a sua estrutura habitual. Explorar-se-á a história “O Carnaval dos Animais” através da resolução de uma ficha de trabalho de Português.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Ficha de trabalho de Português.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Ouvir ler e ler textos literários;
- ♦ Compreender formas de organização do léxico:
 - ♦ Identificar sinónimos, antónimos e adjetivos num texto;
 - ♦ Conhecer as formas, singular e plural, de diferentes palavras;
 - ♦ Identificar o masculino e feminino de diferentes palavras.

- ♦ Dizer e escrever em termos pessoais e criativos:
 - ♦ Formular ideias chave e incluir num pequeno texto;
- ♦ Desenvolver o conhecimento da ortografia;
- ♦ Redigir corretamente.

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, da análise do discurso do aluno acerca do tema e dos registos escritos produzidos pelos alunos.

CrITÉrios:

- ♦ Identifica sinónimos, antónimos e adjetivos num texto;
- ♦ Conhece as formas, singular e plural, de diferentes palavras;
- ♦ Identifica o masculino e feminino de diferentes palavras;
- ♦ Diz e escreve em termos pessoais e criativos;
- ♦ Formula ideias chave e incluir num pequeno texto;
- ♦ Redige corretamente.

Introdução da peça musical “Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns
1 de dezembro de 2014

Descrição: A turma estará organizada segundo a sua estrutura habitual. Explicar-se-á que a história “O Carnaval dos Animais” foi escrita de acordo com a peça musical e que a cada excerto musical corresponde a um grupo de animais da história. Pedir-se-á aos alunos que tentem adivinhar qual o animal que corresponde ao excerto que irão ouvir e, a partir daí, explorar-se-ão algumas das características de cada excerto musical.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Peça musical “Carnaval dos Animais”; Computador.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Ouvir músicas/excertos musicais:
 - ♦ Identificar ambientes sonoros;

- ♦ Dialogar sobre audições musicais.

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, da análise do discurso do aluno acerca da peça e da identificação de características do excerto.

Critérios:

- ♦ Identifica ambientes sonoros;
- ♦ Dialoga sobre audições musicais.

<p>Escolha das Personagens</p>

<p>1 de dezembro de 2014</p>

Descrição: A turma estará organizada de acordo com a sua estrutura habitual. Conversar-se-á com a turma no sentido de se perceber se esta gostaria de criar uma encenação d’ “O Carnaval dos Animais” para apresentar no Espetáculo Solidário. De seguida, passar-se-á à escolha das personagens. A cada aluno será dado um papel branco e uma estrela com o seu nome. No papel branco cada um colocará o nome da personagem que gostaria de interpretar, à exceção do leão que será escolhido algumas semanas mais tarde através de uma votação (de acordo com o comportamento dos alunos). De seguida, os papéis serão recolhidos. Será afixado no quadro uma cartolina com imagens relativas a cada grupo de personagens. À vez, cada aluno irá ao quadro e colocará a sua estrela na personagem que escolheu ser. No final, ter-se-á construído um pictograma. Depois de discutidas as características desse pictograma, passar-se-á a um gráfico de barras, através do contorno das estrelas. Para sistematizar a informação construir-se-á uma tabela de frequências. No sentido de consolidar os conceitos apresentados os alunos resolverão uma ficha de trabalho de Matemática (**Anexo 2**).

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Cartolina preta; Estrelas de cartão; Imagens das personagens; Cola
Ficha de trabalho de Matemática.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Recolher, representar e interpretar conjuntos de dados:
 - ♦ Ler tabelas de frequências absolutas, gráficos de barras e pictogramas em diferentes escalas e interpretá-los;
 - ♦ Representar e interpretar dados através de gráficos de barras e pictogramas.

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, da análise do discurso do aluno e dos registos escritos produzidos pelos alunos.

Critérios:

- ♦ Lê tabelas de frequências absolutas, gráficos de barras e pictogramas em diferentes escalas e interpretá-los;
- ♦ Representa e interpreta dados através de gráficos de barras e pictogramas.



Ilustração 62 - Escolha das personagens e construção do pictograma e do gráfico de barras

Exploração da peça musical

dezembro a janeiro

Descrição: A exploração da peça musical será concretizada em quatro sessões realizadas em dias diferentes. Em cada uma dessas sessões pretende-se trabalhar conteúdos distintos aos níveis das Expressões Dramática, Musical e Físico-Motora.

Estas sessões irão ocorrer entre as 15h e as 16h, sendo que é necessário arrumar toda a sala de aula de modo a criar um espaço amplo e aberto.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Computador; Peça musical “O Carnaval dos Animais”.

Exploração dos excertos musicais “Introdução” e “Leão”

15 de dezembro de 2014

“Introdução”: pretende-se fazer um diagnóstico das capacidades expressivas dos alunos.

1.º - Ao som da música cada aluno deverá movimentar-se de forma livre, utilizando apenas os membros superiores.

2.º - Movimento livre utilizando apenas os membros inferiores.

3.º - Movimento livre utilizando todo o corpo (repetir as vezes que for necessário).

“Leão”: pretende-se trabalhar o conceito de pulsação.

1.º - Audição da música e identificação das partes distintas.

2.º - Na primeira parte da música far-se-á a marcação da pulsação utilizando diferentes partes corporais: os alunos serão dispostos em círculo e o adulto iniciará a marcação da pulsação da música através do batimento de palmas. Todos deverão acompanhá-lo e o aluno seguinte terá de fazer o mesmo recorrendo a outra parte do corpo, e assim sucessivamente.

3.º - Para a parte da música diferente combinar-se-á um gesto comum a todos.

Exploração dos excertos musicais “Elefantes”, “Galinhas”, “Peixes” e “Esqueletos”

6 de janeiro de 2015

“Elefantes”: pretende-se trabalhar a dinâmica de movimentos associando-os às características da música e do animal que a representa.

1.º - Audição da música e identificação das partes da música.

2.º - Conversa com intuito de identificar o tipo de movimento que se assemelha às características da música, neste caso, movimentos lentos, pesados e que ocupam muito espaço.

3.º - Na parte A da música cada aluno movimentar-se-á de forma livre tendo em conta a conversa anterior.

4.º - Na parte B da música formar-se-á um comboio e cada aluno criará a sua própria tromba (representada pelo balançar de um dos braços) e deslocá-la-á de acordo com o compasso da música, que neste caso é ternário, o que induz ao movimento de balançar.

“Galinhas”: pretende-se trabalhar a noção “todo” e “partes” bem como os diferentes tipos de movimentos (abandar, tremer).

1.º - Os alunos movimentar-se-ão pelo espaço ao som da música movimentando apenas as partes do corpo que o adulto indicará (por exemplo, cabeça, mãos, dedos, joelhos).

2.º - Numa segunda fase juntar-se-á a indicação do tipo de movimento que deverão realizar (por exemplo, abandar ou tremer).

“Peixes” – pretende-se trabalhar a dinâmica dos movimentos e a ocupação do espaço.

1.º- Audição da música e conversa acerca das suas características e dos tipos de movimentos que suscita (movimentos lentos, pequenos e leves).

2.º - Exploração livre da música de acordo com a conversa anterior.

3.º- Jogo do espelho a pares;

4.º - Jogo do espelho coletivo: a turma dividir-se-á em dois grupos e o jogo prosseguirá de forma normal.

“Esqueletos”: pretende-se explorar os diferentes tipos de deslocamentos e direções.

1.º - Movimento ao som da música de acordo com as indicações dadas:

Deslocamentos: deslizar, pé-coxinho, ponta do pé, calcanhares, lado de dentro do pé, lado de fora do pé.

Direções: frente, trás e diagonal.

Exploração dos excertos musicais “Cisnes” e “Final”

7 de janeiro de 2015

“Cisnes”: pretende-se avaliar a evolução dos alunos desde a primeira sessão. Os alunos serão dispostos em roda. O adulto levantar-se-á e fará um movimento no centro da roda, terminando-o com um toque num aluno. Por sua vez, esse aluno levantar-se-á, fará o seu movimento e terminá-lo-á tocando num colega, e assim sucessivamente até que todos tenham realizado a atividade.

“Final”: A música final é a única que terá uma coreografia pré-definida. Sendo assim, esta sessão tem como objetivo construí-la conjuntamente com os alunos.

Conteúdos curriculares e competências a atingir no conjunto das três sessões:

Expressão Musical:

- ♦ Ouvir músicas e explorar as suas características:
 - ♦ Movimentar-se livremente a partir de canções;
 - ♦ Dialogar sobre audições musicais;
 - ♦ Acompanhar canções com gestos e percussão corporal;
 - ♦ Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos;
 - ♦ Associar movimentos à pulsação, andamento, dinâmica, acentuação, divisão binária/ternária;
 - ♦ Fazer variações graduais de andamento («acelerando», «retardando») e de intensidade.

Expressão Dramática:

- ♦ Expressar-se através do corpo:
 - ♦ Explorar o movimento global do seu corpo da menor à maior amplitude;
 - ♦ Movimentar-se de forma livre e pessoal: sozinho e em pares;
 - ♦ Explorar os movimentos segmentares do corpo.

Expressão Físico-Motora:

- ♦ Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à estrutura rítmica e melodia de composições musicais:
 - ♦ Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo».



Ilustração 63 - Exploração da peça musical

<p style="text-align: center;">Encenação janeiro a fevereiro</p>
--

Descrição: Depois de explorados todos os excertos da peça musical e de terem sido escolhidas as personagens, seguir-se-á o ensaio da mesma. Não existirá uma coreografia pré-definida. Porém, ao longo dos ensaios serão dados alguns conselhos / sugestões aos alunos para que possam desempenhar o seu papel da melhor forma. Os ensaios serão feitos todos os dias durante a última hora da tarde. Durante os ensaios serão trabalhados todos os conteúdos descritos acima (durante as sessões).

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Computador; Peça musical “Carnaval dos Animais”.

Avaliação: A avaliação será feita a partir da observação do desempenho dos alunos ao longo dos ensaios. O foco será sobretudo na evolução demonstrada.



Ilustração 64 - Ensaio da peça "O carnaval dos Animais"

Plano dos fatos

15 de dezembro de 2014

Descrição: Os alunos serão divididos pelos grupos das personagens e a cada grupo será entregue uma folha branca A3. Nessa folha terão de criar um plano do fato que pretendem usar no Espetáculo Solidário, indicando os materiais que querem usar.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Folhas brancas A3; Material de desenho.

Conteúdos curriculares e competências a atingir no conjunto das três sessões:

- ♦ Planificar ações futuras;
- ♦ Trabalhar em equipa.

Avaliação: A avaliação será feita a partir da observação do desempenho dos alunos no trabalho de grupo e através dos registos produzidos.



Ilustração 65 - Elaboração dos planos dos fatos

5.3. Recital de Poesia

Exploração do poema “Todas as cartas de amor” de Fernando Pessoa

2 de dezembro de 2014

Descrição: A turma será organizada de acordo com a sua estrutura habitual. Será explorado o poema “Todas as cartas de amor” de Fernando Pessoa a partir de uma ficha de trabalho de Português.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Ficha de trabalho de Português.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Ler e ouvir ler textos poéticos;
- ♦ Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;
- ♦ Identificar versos, rimas e quadras.

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, da análise do discurso do aluno acerca do tema e dos registos escritos produzidos pelos alunos.

Critérios:

- ♦ Lê, de forma dinâmica, textos poéticos;
- ♦ Compreende o essencial dos textos escutados e lidos;
- ♦ Identifica versos, rimas e quadras.

Construção de Poemas

3 de dezembro de 2014

Descrição: Durante a atividade anterior, os alunos demonstraram dificuldades na identificação dos constituintes de um poema. Desta forma considerou-se importante que os alunos pudessem experienciar a escrita deste tipo de texto. Assim, iniciar-se-á a construção de um poema coletivo com a seguinte estrutura: “Se eu fosse uma galinha, era .../Se eu fosse, ...” e assim sucessivamente. Depois da criação do poema coletivo, cada aluno, individualmente, construirá um poema relativo à sua personagem d’ “O carnaval dos Animais”, utilizando a mesma estrutura. Estes poemas serão recitados no Espetáculo Solidário.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos:
 - ♦ Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria;
- ♦ Identificar versos, rimas e quadras.

Avaliação: A avaliação será realizada através dos registos escritos produzidos pelos alunos.

Critérios:

- ♦ Escreve pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria;
- ♦ Identifica versos, rimas e quadras.

Trabalhos plásticos relacionados com os poemas
dezembro e janeiro

Descrição: A partir da atividade anterior, os alunos terão de criar uma ilustração do seu poema para ser projetada no Espetáculo Solidário. Para além disso, criarão, em conjunto com a família, uma obra artística que represente o seu poema.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Ilustrar de forma pessoal;
- ♦ Fazer construções utilizando materiais ou objetos recuperados.

Avaliação: A avaliação será realizada através dos registos escritos produzidos pelos alunos.

Critérios:

- ♦ Ilustra de forma pessoal;
- ♦ Faz construções utilizando materiais ou objetos reutilizáveis.



Ilustração 66 - Trabalhos construídos pelos alunos a partir dos poemas criados

Exploração do poema “Ser poeta” de Florbela Espanca

15 de dezembro de 2014

Descrição: Será explorado para que os alunos compreendam a essência do que é ser poeta / poetisa. Seguidamente será apresentada à turma a música criada a partir do poema por Luís Represas, que será ensaiada e apresentada no Espetáculo Solidário.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Materiais: Computador; Música “Ser Poeta” de Luís Represas.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Ler e ouvir ler textos poéticos;
- ♦ Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;
- ♦ Identificar versos, rimas e quadras.

Avaliação: A avaliação será realizada através da observação participante, da análise do discurso do aluno acerca do tema e dos registos escritos produzidos pelos alunos.

Critérios:

- ♦ Lê textos poéticos;
- ♦ Compreende o essencial dos textos escutados e lidos;
- ♦ Identifica versos, rimas e quadras.

Construção de uma notícia sobre o espetáculo

21 de janeiro de 2015

Descrição: No seguimento de algumas atividades não relacionadas com o projeto, os alunos demonstraram alguma dificuldade em redigir corretamente uma notícia. Desta forma, achou-se por bem construir uma notícia coletiva, sobre o espetáculo, que será enviada para jornais locais. A notícia será construída a partir das cinco questões planificadoras: O quê?, Quem?, Onde?, Quando? e Como?.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias Turma.

Materiais: Ficha de trabalho de Português.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Planificar a escrita de texto:
 - ♦ Escrever pequenas notícias, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê e como.

Avaliação: A avaliação será realizada através dos registos escritos produzidos pelos alunos.

Critérios

- ♦ Escreve pequenas notícias, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê e como.



Ilustração 67 - Elaboração da notícia para o Espetáculo Solidário

Construção de um convite para o espetáculo

26 de janeiro de 2015

Descrição: Será pedido aos alunos que, em casa, façam uma ilustração que represente a história d’ “O Carnaval dos Animais”. Na sala será realizada uma votação onde se irá eleger o desenho que constará no convite. O convite será escrito coletivamente.

Recursos:

Humanos: Orientador cooperante; Alunas estagiárias; Turma.

Conteúdos curriculares e competências a atingir:

- ♦ Escrever de forma coletiva.

Avaliação: A avaliação será realizada através da participação dos alunos na redação do convite.

Crítérios:

- ♦ É capaz de escrever coletivamente.

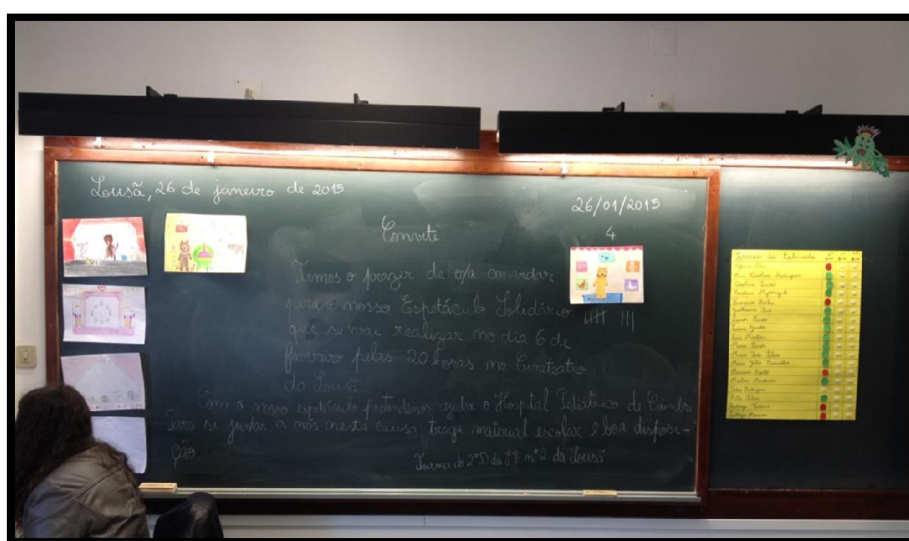


Ilustração 68 - Elaboração do Convite

APÊNDICE 36 – Teia Final – Avaliação

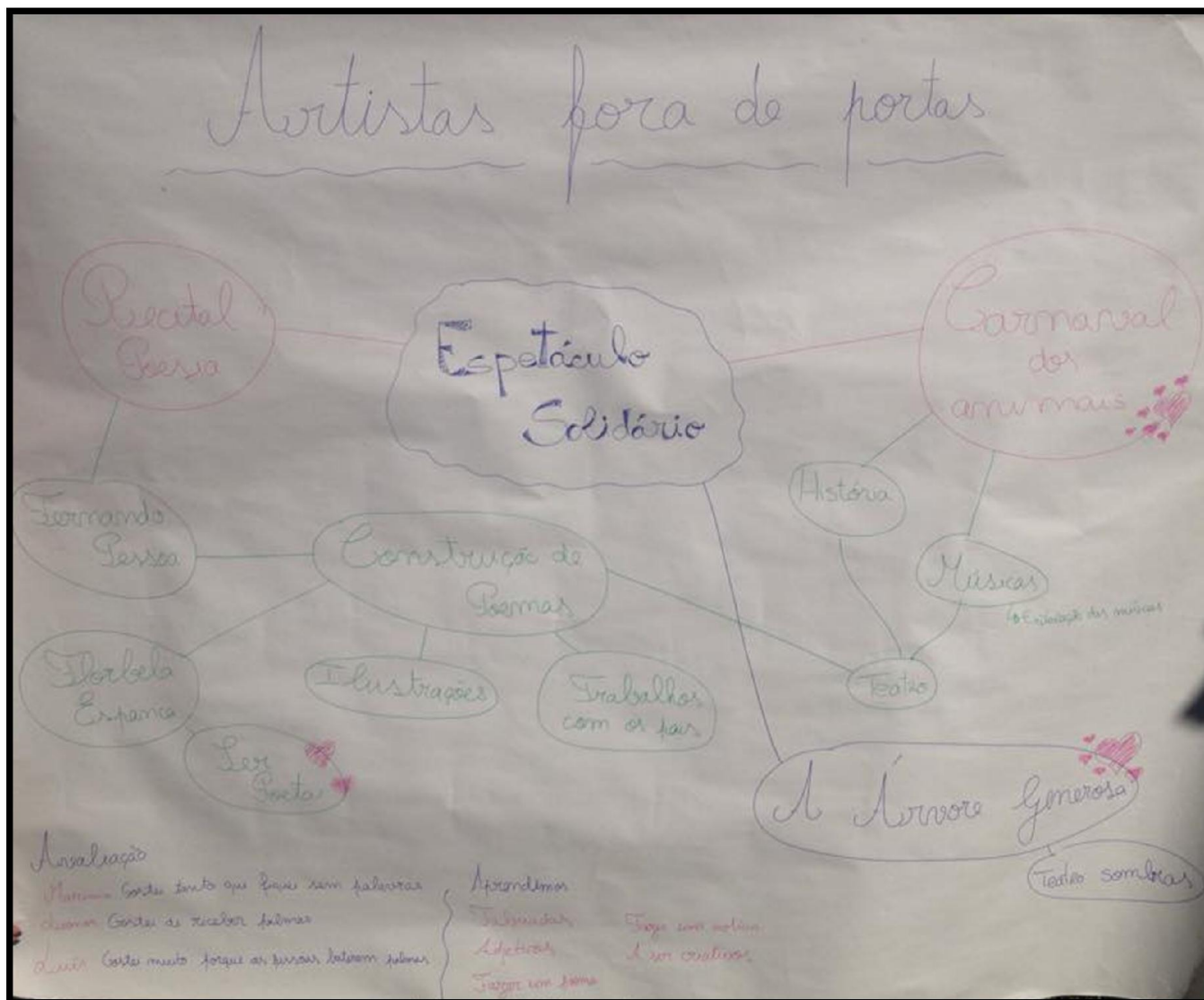


Ilustração 69 - Teia de Avaliação

APÊNDICE 37: Porque utilizar a MTP? (vantagens da sua utilização)

Tabela 32 - Vantagens da utilização da MTP

<p>Condições em que se aprende</p>	<p>☞ “O trabalho de projeto, ao mudar fortemente as condições em que se aprende, leva a que se aprenda mais, em maior quantidade mais coisas.” (Halté, 1982, cit. in Leite et all, 1989, p.59)</p> <p>☞ A MTP, centrada na resolução de problemas concretos e reais, é um “dinâmica integradora e de síntese entre a teoria e a prática”, uma vez que não se separam as dimensões do saber e do saber fazer (Leite et all, 1989, p.77), criando uma visão mais correta do papel da escola e aprendizagem, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber, onde a escola está ao serviço do conhecimento e compreensão do mundo (Rangel e Gonçalves, 2010).</p> <p>☞ Na MTP os alunos são “envolvidos na planificação do trabalho a realizar, tanto a nível conceptual como funcional, definindo: O que realmente querem estudar/aprender; o que já sabem sobre o assunto; o que querem, então, aprofundar (saber mais e melhor) e o que vão fazer para isso – quem, quando e como” o que transparece numa educação participada e partilhada (Rangel e Gonçalves, 2010, p.24).</p> <p>☞ Na MTP pretende-se que se mobilizem recursos mais alargados, para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema: utilizando diferentes recursos, mobilizando saberes distintos e diversificando as experiências e vivências, de modo a que a educação seja integrada e integral. (Rangel e Gonçalves, 2010).</p> <p>☞ A MTP está associada a uma nova forma de aprender. O trabalho de projeto vai desencadear a vontade de agir, de refletir e de procurar novos saberes. Pode comparar-se o processo de aprendizagem a uma ventura, onde a criança parte à descoberta, e desenvolve a compreensão de forma natural e progressiva, o que lhe despoletará sentimentos de prazer constante. Visto que é esta que constrói o seu conhecimento, é ativa e participativa, e tem a oportunidade de por à prova as suas potencialidades. Na consequência desta forma de aprender, as aprendizagens tornam-se qualitativamente diferentes, já que os níveis de implicação são superiores (Leite et all, 1989).</p> <p>☞ Há ainda quem afirme que a MTP poderá conduzir a uma alteração profunda da visão da educação.</p>
<p>Trabalho de Grupo</p>	<p>☞ Rangel e Gonçalves (2010) afirmam que na MTP deve utilizar-se uma abordagem cooperativa e internacional onde o grupo trabalhe em conjunto na organização do trabalho, na recolha de materiais e informação, no tratamento de dados, na procura de respostas e soluções para o problema e na produção de resultados e síntese.</p>

	<p>✎ Tal como diz o velho ditado, “da discussão nasce a luz”. “A discussão enriquece conflitos cognitivos”, no trabalho de grupo que contrapõem-se pontos de vistas e os problemas são analisados de diferentes perspectivas (Leite et all, 1989, p.78). “Cada indivíduo transporta consigo um mundo de experiências pessoais que irá enriquecer o Trabalho de Projeto” (Leite et all, 1989, p.79).</p> <p>✎ O trabalho de grupo facilita a identificação de problemas, de questões em aberto, como também o desenvolvimento de competências sociais, de colaboração e de promoção da autoestima (Santos, Fonseca & Matos, 1995).</p>
Impulso e Motivações	<p>✎ Dewey (1968, cit. in Leite et all, 1990, p.15) garante que “ um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno”. Desta forma, a aprendizagem que parte dos interesses, questões e interrogações que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio envolvente é dotada de um sentido, um significado, motivando os alunos e envolvendo-os no projeto (Rangel e Gonçalves, 2010).</p> <p>✎ Katz e Chard (1997) revelam ainda que a MTP apoia-se na motivação intrínseca, uma vez que investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam nesta.</p>
Capacidades e Competências que desenvolve	<p>✎ Diversos autores concordam com o facto de que a MTP leva ao desenvolvimento de competências, consideradas necessárias para se viver satisfatoriamente numa “sociedade do conhecimento”, com a de hoje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia; - envolve os alunos e leva-os a pensar ; - competências de recolha e tratamento de informação; - colaboração; - tomada de decisões; - atividade mental; - de espírito de iniciativa; - criatividade. <p>*ref.: Rangel e Gonçalves, 2010; Santos, Fonseca & Matos, 1995.</p> <p>✎ Santos, Fonseca e Matos (1995) afirmam que o trabalho de projeto promove aprendizagens portadoras de significado, globais e integradas, de diferentes dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cognitiva: o que se aprende e em que áreas do saber, ou seja, a forma como os saberes são integrados;

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Social: aprendizagens relativas a relações e valores (responsabilidade, espírito crítico, empatia...);- Metacognitiva: reflexão sobre o processo de aprendizagem. |
|--|--|

Referências Bibliográficas

- Leite, E.; Malpique, M.; & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento;
- Rangel, M.; & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43. Retirado a 2 de julho, 2014, de http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf;
- Leite, E.; Malpique, M.; & Santos, M. (1990). *Trabalho de Projeto: 2. Leituras orientadas*. Porto: Edições Afrontamento;
- Santos, M.; Fonseca, T.; & Matos, F. (1995). Que se ganha com o trabalho de projeto?. *Dossier Trabalho de Projeto*, p.26-31. Retirado a 2 de julho, 2014, de www.dgidec.min-edu.pt/data/dgidec/.../dossier_questoes_razoes76.pdf;
- Katz, I.; & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICE 38: Comparação dos objetivos gerais e princípios da EPE e do 1.º CEB

Tabela 33 – Princípios Pedagógicos EPE e 1.º CEB

EPE ²²	1.º CEB ²³
Educação ao longo da vida	
<p>“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.”</p> <p>“Não se pretende que a EPE se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida.”</p>	<p>“Favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida”</p>
Igualdade de oportunidades	
<p>“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens.”</p>	
Sucesso na aprendizagem	
<p>“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens.”</p> <p>“A EPE cria condições para o sucesso de aprendizagem de todas as crianças”</p>	<p>“Realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.”</p> <p>“Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”</p>
Autoestima/confiança	
<p>“Promove a sua autoestima e autoconfiança”</p>	<p>“Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança (...)”</p> <p>“Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes”</p>
Abordagem sistémica e ecológica	
<p>“A criança desempenha um papel ativo na sua interação com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda.”</p> <p>“O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.”</p> <p>“O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em</p>	<p>“O meio local, espaço vivido, deverá ser o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta.”</p> <p>“É ainda no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca.”</p>

²² Citações/expressões retiradas das OCEPE (ME, 1997).

²³ Citações/expressões retiradas do documento Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º CEB.

que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.”	
Papel ativo da criança no processo de ensino aprendizagem	
<p>“A criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.”</p> <p>“O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança”</p>	<p>“O permitir aos alunos a escolha de atividades a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola”</p>
Aprendizagens significativas (partem do que a criança já sabe)	
<p>“Acentua-se a importância da EPE partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios.”</p> <p>“Promova aprendizagens significativas e diversificadas”</p>	<p>“visando a realização de aprendizagens significativas”</p> <p>“As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam.”</p> <p>“Os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança.”</p> <p>“A cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações”</p> <p>“As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas”</p> <p>“A valorização das experiências escolares e não escolares anteriores”</p> <p>“Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia.”</p> <p>“Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.”</p>
Diferenciação Pedagógica	
<p>“Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença constitui a base de novas experiências”</p>	<p>“Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno”</p> <p>“A consideração pelos interesses e necessidades individuais”</p>

	“Para atingir o domínio dos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos”
Atividades diversificadas	
	<p>“Diversidade de ofertas educativas”</p> <p>“As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados.”</p> <p>“Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo”</p> <p>“O recurso a estratégias diversificadas deve permitir o atendimento de necessidades individuais.”</p>
Educação Para todos	
“Prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.”	“O ensino básico consubstancia-se, de facto, no quadro de uma formação universal, porque abrangente de todos os indivíduos, alargada, por se ter estendido a nove anos de escolaridade, e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, suscetíveis de criar discriminações.”
Desenvolvimento Social e Pessoal	
“As OCEPE dão particular importância à organização do Ambiente Educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas.”	<p>“As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas.”</p> <p>“A criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento mora”</p>
Educação para a cidadania	
	“Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”
Interdisciplinaridade	
<p>“Não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.”</p> <p>“Esta perspetiva que se costuma designar como globalizante, também se pretende atingir noutros níveis de ensino através da importância dada a conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem.”</p>	“articulação e da contextualização dos saberes”
Formação Global	
<p>“Interligação entre desenvolvimento e aprendizagem”</p> <p>“O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo.”</p>	“formação integral dos alunos”
Avaliação	
“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo	“A valorização das aquisições e das produções dos alunos”

educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução."	"Deverá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra. As atividades de avaliação devem ser sempre desenvolvidas num sentido construtivo e encorajador."
Aprendizagem Democrática	
"Enquanto vivência num grupo social alargado, a EPE deverá promover a aprendizagem da vida democrática."	<p>"Reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige."</p> <p>"Mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões"</p> <p>"Construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afetuoso e interveniente, autónomo e solidário."</p>
Aprendizagem a partir da ação	
"Se a criança aprende a partir de ação as áreas de conteúdo são mais do que as áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender."	<p>"Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas"</p> <p>"As aprendizagens ativas pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes."</p> <p>" Pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender."</p>

Tabela 34 - Objetivos Gerais EPE e 1.º CEB

Objetivos Gerais	
EPE²⁴	1.º CEB²⁵
a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;	a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;	b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

²⁴ Objetivos retirados da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

²⁵ Objetivos retirados do documento Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º CEB.

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;	b) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;	d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;	e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;	f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;	g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;	h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.	i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
	j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
	l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
	m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
	n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
	o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

ANEXOS

ANEXO 1 – Características da Epilepsia



Epilepsia

A **Epilepsia** é uma alteração no funcionamento do cérebro que provoca convulsões recorrentes. Não é uma doença. É sinal ou sintoma de um distúrbio estrutural ou químico que produz, ocasionalmente, súbitas descargas eléctricas no cérebro. Estas, por sua vez, podem provocar convulsões. As crises podem ser de diferentes tipos e níveis de intensidade. As duas principais categorias que afectam crianças na primeira infância são as **Tónico-Clónicas** (também conhecidas por grande mal) e as **Crises de Ausência** (também conhecidas por pequeno mal). As crises de ausência passam, muitas vezes, despercebidas e o educador ou professor do 1.º ciclo pode ser o primeiro a aperceber-se de que a criança tem estas crises.

As crises podem ser generalizadas, afectando o corpo todo, ou parciais, ocorrendo a descarga eléctrica apenas numa área limitada do cérebro.

Nota: Uma criança com epilepsia deverá usar uma pulseira de Alerta Médico.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E COMPORTAMENTAIS	Considerações e Outras Categorias de NE	Recomendações
<p>• Convulsões tónico-clónicas (grande mal): Esta forma de epilepsia é caracterizada por convulsões frequentemente iniciadas por um grito, seguido de perda de consciência e movimentos do corpo incontroláveis, generalizados, convulsivos e rápidos.</p> <p>Geralmente, quando a crise se inicia, a criança cai. Pode espumar da boca; os músculos podem contrair-se violentamente; e pode haver perda de urina ou fezes.</p> <p>Geralmente, a crise demora dois a três minutos.</p> <p>A criança poderá adormecer depois de uma crise.</p> <p>Após uma crise, a criança não se irá lembrar do que sucedeu. Pode mostrar-se confusa e desorientada.</p> <p>Por vezes, as crianças sofrem os efeitos secundários de medicação prescrita para reduzir as crises. Tais efeitos podem incluir sonolência ou hiperactividade.</p> <p>Nota: No caso de ocorrer uma crise, contacte imediatamente os pais. Se uma criança sofrer uma série de crises (uma após outra), procure assistência médica de imediato. Chame uma ambulância e leve a criança para o hospital.</p>	<p>Algumas crianças aprendem a provocar inconsciência quando querem fazer birra ou quando estão muito zangadas ou assustadas. A criança pode ou não ter controlo sobre este comportamento.</p> <p>Por vezes, reacções alérgicas extremas a determinados alimentos ou substâncias transportadas por via aérea podem causar uma reacção severa. Esta reacção pode assemelhar-se a uma crise epiléptica.</p> <p>Febres altas podem, por vezes, ser acompanhadas de convulsões.</p>	<p>Informação Importante a Descobrir</p> <p>Uma vez que as crianças com convulsões tónico-clónicas, na maior parte dos casos, irão chegar à instituição pré-diagnosticadas, é importante conhecer a natureza geral (padrão) das crises, tal como a duração ou os comportamentos habituais. O pessoal também deverá saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se a criança está a ser medicada. • o que fazer no caso de a criança ter uma crise. • quem contactar em caso de emergência. <p>Se a criança tiver uma crise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tente não entrar em pânico. Mantenha-se calmo. Depois de iniciada, não há forma de parar uma crise. • Se necessário, deite a criança confortavelmente no chão e desapeerte-lhe a roupa. • Coloque a criança de lado a fim de manter as vias aéreas desimpedidas e evitar que se engasgue com saliva ou morda a língua. • Para evitar ferimentos acidentais, remova de perto da criança objectos potencialmente perigosos (cadeiras ou mesas com cantos aguçados).



• **Crises de Ausência** (pequeno mal):

Esta forma de epilepsia é caracterizada por uma breve perda de consciência (entre 1 e 10 segundos).

Estas crises geralmente começam entre os dois e os quatro anos de idade e costumam parar na adolescência.

A criança pode:

1. parar toda a actividade.
2. parecer olhar para o infinito, como se estivesse a sonhar acordada.
3. exibir uma série de contracções musculares e/ou uma breve perda do controlo muscular.
4. estalar ou movimentar os lábios.
5. pestanejar, revirar os olhos.
6. depois da crise, retomar a sua actividade como se nada tivesse ocorrido.
7. não estar consciente das crises. Uma vez que a criança não conhece outra realidade, poderá desconhecer totalmente essa sua necessidade especial.
8. não ser capaz de responder a perguntas de modo adequado devido às momentâneas perdas de consciência, que fazem com que receba apenas pedaços de informação durante a crise.
9. não se lembrar da crise e nem se aperceber de que ocorreu alguma coisa de invulgar.

Nota: Uma vez que as crises de ausência generalizadas não são, muitas vezes, reconhecidas, podem ser diagnosticadas como outra coisa qualquer. Os adultos pensam, por vezes, que a criança é preguiçosa ou malcriada, não se apercebendo de que a origem do comportamento são crises de ausência.

Deficiência Auditiva

Problemas Comportamentais/Emocionais e de Interação Social

Algumas crianças com **Problemas Comportamentais/Emocionais e de Interação Social, Autismo, Síndrome de Tourette e/ou Problemas de Aprendizagem** apresentam sintomas semelhantes tais como “alheamento” ou movimentos invulgares do corpo.

• Não restrinja os movimentos da criança, excepto para evitar ferimentos na cabeça e/ou corpo – por exemplo, tente colocar um objecto macio debaixo da cabeça da criança para protegê-la da superfície dura do pavimento.

• Não insira qualquer objecto entre os dentes.

• Não entre em pânico se a criança parecer deixar de respirar momentaneamente.

• Explique aos colegas da criança que ela irá ficar bem em poucos minutos e que, tirando isto, ela é igual às outras crianças; que é algo que ela não pode controlar (como espirrar/tossir).

• Não deixe que os colegas se aproximem muito da criança durante as convulsões. Quando a criança acordar, é importante que a sua reentrada no grupo seja feita da maneira mais natural possível.

• É importante registar:

- a frequência das crises.
- os momentos mais prováveis de acontecerem.
- sob que circunstâncias haverá mais probabilidades de acontecerem.

• Tente elaborar um registo escrito onde descreva todos os comportamentos observados. A Liga Portuguesa Contra a Epilepsia pode ser capaz de providenciar à instituição uma ficha adequada de registo.

No caso de suspeitar de Crises de Ausência (pequeno mal)

• contacte um funcionário dos serviços locais de saúde (ou o médico da criança) para pedir conselhos sobre medidas a tomar.

• Tente manter uma atitude positiva em relação à criança. Sempre que a criança parecer confusa ou perplexa, ignore o facto de parecer estar alheada e tente repetir o



- As **Convulsões Parciais ou Psicomotoras** são uma forma de epilepsia raramente encontrada em crianças da primeira infância. Geralmente, a crise, demora entre dois e cinco minutos e é seguida por um período de amnésia.

Os comportamentos observáveis incluem:

1. movimento incontrolável do corpo.
2. acções inadequadas como mastigar, distorções faciais, movimentos violentos e descontrolados.

Outros sintomas menos observados incluem:

1. dores abdominais, dores de cabeça, zumbido nos ouvidos e tonturas.
2. estalar ou morder os lábios.

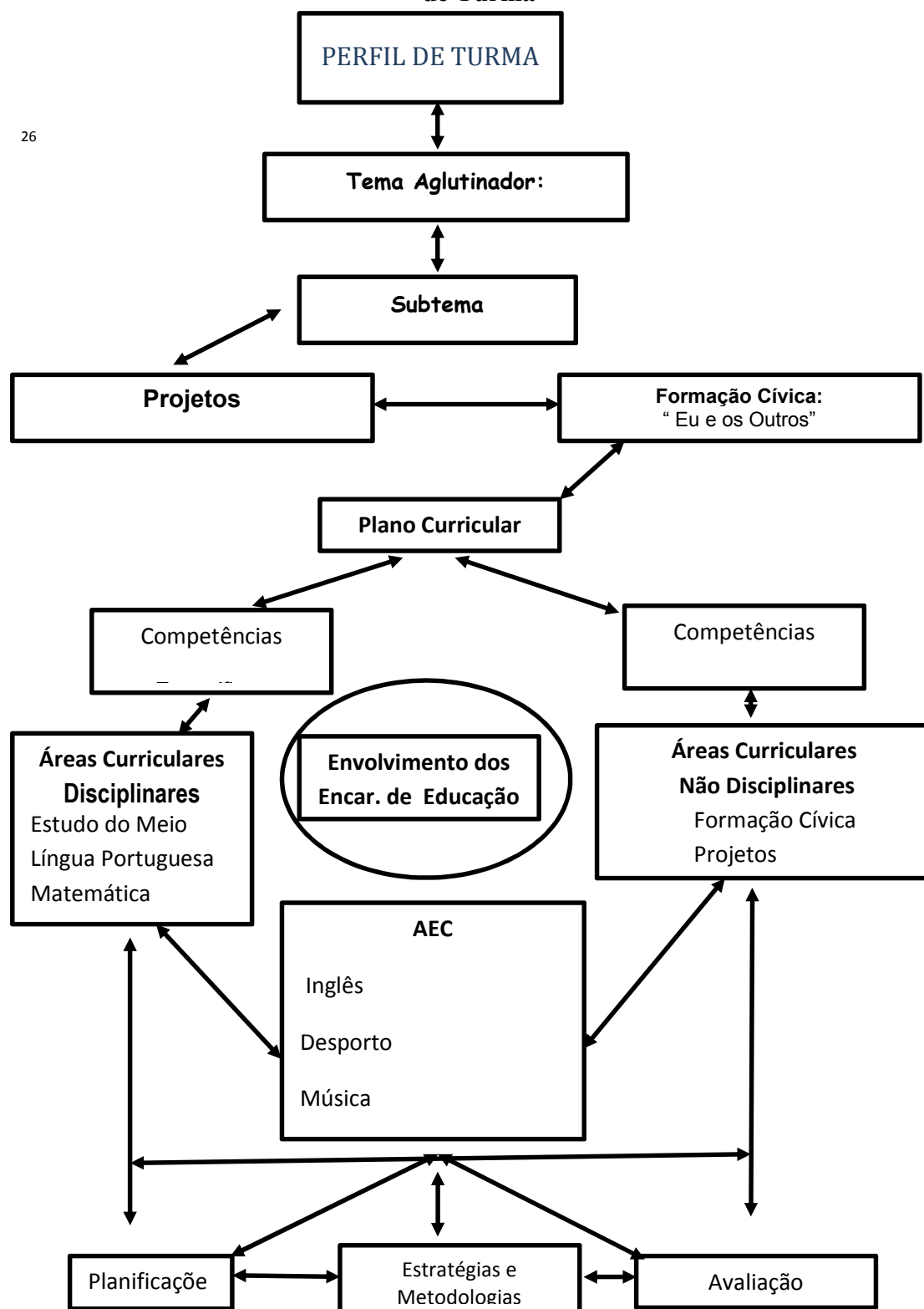
Problemas Comportamentais/Emocionais e de Interação Social Síndrome de Tourette

Problemas médicos não diagnosticados, tais como tumores cerebrais.

que foi dito e/ou explicar alguma situação ocorrida.

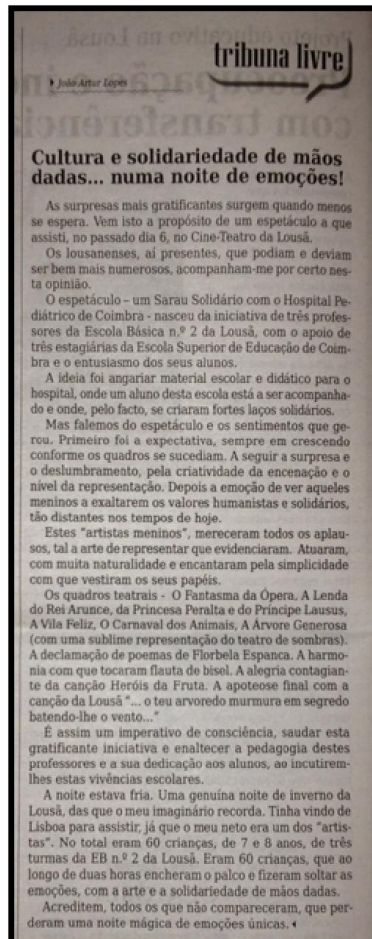
- Procure desenvolver e manter um diálogo contínuo com os pais.
- Obtenha instruções a seguir para suprir quaisquer necessidades da criança no caso de sofrer uma crise.
- Tente incluir a criança tanto quanto possível na rotina normal da instituição.
- Tente evitar quaisquer desencadeantes conhecidos.
- Esta criança irá precisar de uma supervisão atenta para nadar ou usar equipamentos lúdicos para trepar.
- O facto de a criança dormir o suficiente e ter refeições equilibradas em intervalos regulares poderá ajudar.

ANEXO 2: Esquema representativo da operacionalização do Projeto Curricular de Turma



²⁶ Esquema retirado do PCT.

ANEXO 3 – Comentários da família e comunidade acerca do espetáculo



Rosário Martins 😊 a sentir-se agradecida

O espetáculo solidário foi maravilhoso, é um orgulho ser lousanense e assistir a peças que nos fizeram rir, chorar, emocionar... que me inspiraram e transpiraram amor em todas as direções, com tanto trabalho, dedicação, entrega, as horas que imagino terem durado os ensaios e tudo o que isso implica no envolvimento dos pais, dos avós, de todos, tudo por uma causa solidária, os nossos meninos da Lousã a pensarem nos meninos do Hospital Pediátrico de Coimbra! Mais uma vez, obrigada aos professores dinamizadores dos projetos, às estagiárias, aos pais e famílias, a todos os que apoiaram a iniciativa e, muito especialmente, a todos os pequenos (grandes) artistas que nos deixaram boquiabertos com o domínio de palco e que até sabiam as deixas e as letras de cor! Adormeço de coração cheio!

ANEXO 4: Banda Desenhada

AULAS TRADICIONAIS



TRABALHO DE PROJECTO



